٣١

من التخطيط إلى التغيير

تطبيق الخطة على مستوى التعليم العالي

دانييل جيمس راولي

هيربيرت شيرمان











من التخطيط
إلى التغييـــر



من التخطيط إلى التغيير

تطبيق الخطة على مستوى
التعليم العالي

دانييل جيمس راولي

&

هيربيرت شيرمان

نقله إلى العربية

ياسين كلاس

راجعه

د. عبدالمطلب يوسف جابر

Original Title:

From Strategy To Change

Implementing the Plan in Higher Education

by:

Daniel James Rowley, Herbert Sherman

ISBN 0 - 7879 - 5431 - 4

المملكة العربية السعودية، شمال طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة، ص. ب. 62807 الرياض 11595

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى **1428هـ- 2007م**

ISBN 4- 192- 54 - 9960

ح مكتبة العبيكان، 1428هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

راولي، دانييل جيمس

من التخطيط إلى التغير. / دانييل جيمس راولي؛ ياسين كلاس- ط1. - الرياض 1428هـ

482 ص؛ 16.5× 24 سم

ردمك: 4 - 192 - 54 - 9960

1- التخطيط الإداري	2 - التنمية الإدارية
أ. كلاس، ياسين (مترجم)	ب. العنوان
ديوي: 658.406	1428 / 377

رقم الإيداع: 377 / 1428

ردمـــــك: 4 - 192 - 54 - 9960

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان





تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في

أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا

المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم...
والله ولي الموفق،،،

الدكتور/ خالد بن محمد العنقري
وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية





المحتويات

الأشكال والجداول والبيانات الإيضاحية

الأشكال



الجداول

العروض



تقديم

أصبحت العبارة التي درجت أواخر تسعينات القرن العشرين والقائلة إن «الأعمال لن تكون كالمعتاد»، عبارة مألوفة تتكرر في أوساط رجال الأعمال. كان الاقتصاد (ولا سيما في الولايات المتحدة الأميركية) في أقصى ازدهاره آنذاك وكانت صناعات عديدة تشهد منافسة شرسة ومتواترة ــ فكل خطوة تقوم بها شركة منافسة تقابلها على الفور خطوة مماثلة من شركة منافسة لها، والشركات التي كانت تعجز عن مواكبة ذلك التواتر كانت تواجه الفشل والخروج من حلبة المنافسة وحتى الوجود. وكانت الكليات والجامعات في ظاهر الأمر خارج نطاق هذه الحمأة في خضم ذلك التنافس الشرس. فقد كان الجميع في حاجة إلى تأهيل تعليمي ما، وكان الطلب على ذلك يتسارع بوتيرة فائقة. وكان أربعون في المئة من خريجي المدارس الثانوية يكملون تعليمهم في الكليات والجامعات. وأظهر استطلاع للرأي أن ثمانين في المئة من عامة الشعب كانوا يعتقدون أن التعليم العالي (الجامعي) لم يعد مظهراً من مظاهر الترف العلمي، بل أصبح ضرورة في الحياة. وكان كثير من المراقبين المعنيين، إضافة إلى الإداريين الأكاديميين، يعتقدون بأن مؤسسات التعليم العالي لا تواجه ما يمكن أن يُخشى عليها منه. وكم كانوا مخطئين في اعتقادهم ذاك. فقد طرأ تغير كبير خلال السنوات الخمس المنصرمة (من حوالي 1996–2001) على الصعيد التعليمي. فعلى هذا الصعيد، وفي أثناء العقد الأول من الألفية الجديدة «لن يكون وضع التعليم كالمعتاد». ويفسر لنا دانييل جيمس راولي وهيربيرت شيرمان في كتابهما هذا «من الاستراتيجية إلى التغيير» بجلاء الأسباب التي تجعل هذا الرأي صحيحاً، ويوضحان ما ينبغي على الذين لهم علاقة بالكليات والجامعات أن يتعلموه إذا هم أرادوا لكلياتهم وجامعاتهم أن تستمر وتزدهر. ويبحث هذا الكتاب بين دفّتيه موضوعين محوريين هما: (1) أن ميدان العمل يتغير، (2) أن التطبيق

الفعال لخطط الاستراتيجية الموضوعة سيكون العامل الحاسم في تحقيق النجاح.

ميدان العمل يتغير

قبل نحو عشر سنوات كان أحد أصدقائي يشغل منصب نائب رئيس القسم المالي في إحدى الكليات «الثماني الكبرى» (في الولايات المتحدة). وصدف وجوده في ميامي ذات يوم لأداء مهمة جامعية حيث التقيته على الغداء. وخلال تناول الطعام أخبرني بأن اتفاقاً كان أبرم للتوّ يحُلّ بموجبه ما يعرف باسم «مؤتمر الثماني الكبرى» و«مؤتمر الجنوب الغربي» نفسيهما ليشكلا «مؤتمر الاثنتي عشرة الكبرى»، الذي سيكون قوامه الجامعات «الثماني الكبرى» الأصلية وأعضاء «مؤتمر الجنوب الغربي» الأربع بما فيها جامعة تكساس (UT) وجامعة تكساس إيه وإم (A&M). كان ذلك مفاجأة لي كخريج في جامعة أوكلاهوما لطالما كان يتفاخر بمقدرة جامعته على السيطرة بلا منازع من حين لآخر على ميادين كرة القدم الأميركية، مع أنني أقرّ بأننا كنا دوماً نواجه صعوبة في الفوز على جامعة تكساس، فما الذي يدفعنا إلى قبولهم في اتحادنا؟ ألا يكفي أن نكون مدرجين على لائحتهم السنوية وأنهم يهزموننا بانتظام في المسابقات الكروية الكبرى؟

لكن صديقي سارع من ثم إلى شرح السبب وراء إعادة تنظيم «مؤتمر الثماني الكبرى». وفسّر ذلك بأن جامعة تكساس وجامعة تكساس إيه وإم، وهما جامعتان تستقطبان اهتمام عشاق كرة القدم الأميركية في الولايات المتحدة، إذا انضمتا إلى جامعات تقاربهما على هذا الصعيد، كجامعة أوكلاهوما ونبراسكا وكولورادو وميسوري، فسيصبح اتحادها «مؤتمراً» مرموقاً ومهاباً في الميدان الرياضي. إذ سوف تزداد قدرة الفرق على اجتذاب نجوم الرياضة وترتفع عائدات الجامعات

من أموال القنوات التلفزيونية التي تنقل مباريات فرقها ارتفاعاً كبيراً وسوف تتلقى تلك الجامعات مبالغ أكبر بكثير عن ذي قبل يمكن دفق الكثير منها ثانية

في ميزانياتها لتحسين منشآتها الأكاديمية. لكن تعيّن على الجامعات أن تتحرك الآن لأن الساحة تشهد تعديلات ملموسة وقد يمر خمسون عاماً أخرى قبل أن تطرأ تغييرات جوهرية كهذه مرة ثانية.

تساعدنا هذه القصة في إدراك أهمية الألعاب الرياضية والتغييرات التي تشهدها على صعيد الجامعات. إذ أصبح أفضل الكليات العليا راغباً في الانضواء تحت ألوية الاتحادات الرياضية الجامعية والفرق البارزة لأنه لا يمكن للرياضيين أن يرتقوا إلى أعلى مستويات الإنجازات إلا من خلال التنافس العظيم في الميدان. وفيما يطرأ هذا التغير نشهد تغيراً أيضاً في حلبة التنافس. فالجامعات التي لا تنضم إلى تلك الاتحادات الرياضية تصبح فرصها ضئيلة لاجتذاب أفضل اللاعبين والفوز في مسابقات البطولات على مستوى البلاد جمعاء.

غير أن القصة التي سردناها تتجاوز أبعاد ألعاب القوى في الجامعات بعامة ولعبة كرة القدم الأميريكية بخاصة. فالكليات والجامعات تشهد تغييرات في سبل عديدة أخرى تؤدي بدورها إلى إحداث تغييرات في الميدان ككل أثناء مسارها. ومن الأمثلة الجيدة على ذلك الدورات الحاسوبية من خلال «شبكة المعلومات الدولية»: الإنترنيت، التي تقدمها جامعات شهيرة كجامعة فينكس (Phoenix) التي تعتبر حالياً الجامعة المهيمنة والأبرز في هذا الميدان، إضافة إلى كليات أقل شهرة مثل كلية بيكر Baker في فلينت بولاية ميتشيغان، التي يُقَدّر عدد الطلاب المسجلين في دورات الإنترنيت التي تقدمها بالآلاف ولها روابط وثيقة بكبرى شركات إنتاج السيارات التي تسعد برؤية العاملين فيها وقد أتمّوا مراحل التعليم وحصلوا على شهادات الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا وترغب في دفع نفقات تعليمهم.

وهناك في الولايات المتحدة اليوم ما يقدَّر بحوالي سبعين في المئة من جميع الكليات والجامعات تقدم مقررات من خلال الإنترنيت لطلابها. كما أعلن أحد

الأثرياء الذين أصبحوا حديثاً في عداد أصحاب البلايين قبل فترة وجيزة أنه يرغب في تخصيص مئة مليون دولار لإحداث جامعة بمستوى الجامعات الثمان المرموقة في شرق الولايات المتحدة وتمتاز عنها بالتخصص في تقديم مقررات من خلال الإنترنيت. وقد أصبح من الواضح بجلاء أنه لم يعد في وسع كليات التعليم العالي أن تتراخى وتنتظر الطلبة كي يطرقوا أبوابها. لا بل إن الجامعات الخاصة العريقة تغري الآن الطلاب بعروض التسجيل المبكر والمنح الدراسية وعشرات الحوافز لطلبتها القدامى الذين حصلوا على درجات عالية في امتحانات المجلس الأعلى للجامعات. ويحتدم اليوم التنافس على اجتذاب أفضل الطلاب.

وما يزيد هذا التنافس احتداماً دخول الشركات الكبرى هذه الحلبة. فشركة موتورولا (للكهربائيات والإلكترونيات) تعمل على إحداث جامعة خاصة بها، وتحذو حذوها أيضاً شركة جنرال موتورز (لإنتاج السيارات). ومن ذا الذي يحتاج الآن إلى أن يطلب من جامعة ميتشيغان أن تحدث نوعاً خاصاً من شهادة الماجستير في إدارة الأعمال لطلبة الهندسة الجامعيين العاملين في شركة (كامينز إنجين Cummins Engine) أو إلى أن يقنع جامعة ستانفورد بإعداد برنامج لنيل شهادة الماجستير في نظم المعلومات للمستخدمين في شركة (إنتيل Intel)؟ لا أحد، فالشركات الخاصة تستطيع أن تقوم بذلك بنفسها، وهي على استعداد للقيام به. وهذه الشركات تعرف ما تريد وفي وسعها أن تنفق الملايين من الدولارات على أي شيء قد تحتاج إليه من أعضاء الهيئات التدريسية إلى المباني ومن التجهيزات البدائية إلى أرقى الأجهزة التقنية.

والسؤال الآن هو كيف يمكن لكلية مجتمع محليّة أن تكون قادرة على المنافسة وسط بيئة كهذه؟ وكيف يكون في وسع جامعة حكومية كبيرة أن توقف معاهد خاصة من أمثال جامعة فينكس وبيكر كوليج عن امتصاص طلبتها الذين قد يدرسون فيها لنيل لشهادة الدراسة الجامعية أو الماجستير في إدارة الأعمال أو حتى الدكتوراة، وذلك باستدراجهم إلى الدراسة الخاصة؟ وكيف تستطيع الجامعات التي تعتمد الأبحاث في إطار برامج خاصة بمستوى شهادة الدكتوراة

في مجال الأعمال ذات كفاءة عالية كجامعة كولومبيا وجامعة نيويورك ونورث إيستيرن وإنديانا وجامعة فلوريدا وجامعة تكساس، أن تجد ما يكفي من الطلبة على مستوى الدكتوراة، في حين تعرض جامعات من أمثال نوفاساوث إيستيرن في فورت لاودرديل بولاية فلوريدا، وجامعة فينكس برامج دراسية على هذا المستوى للعاملين من المحترفين؟

والإجابة عن التساؤلات التي طرحتها آنفاً هي أن على إداريي الجامعات ورؤساء مجالسها وأعضاء هيئاتها التدريسية على السواء أن يدركوا أن ميدان العمل لم يعد كما كان عليه قبل نحو عشر سنوات. فهو قد تجاوز مرحلة التغيير- *ولقد تغير حقاً* . كما أن على الإداريين والمجموعات المناصرة لجامعاتهم أن يدركوا ذلك ويكونوا على استعداد لمواجهة هذه التغيرات الجديدة بالقرارات المناسبة. وهذا أحد الموضوعين المحوريين لهذا الكتاب الذي يطرح سلسلة من الأسئلة المهمة للغاية ويعرض بدائل شتى للتعامل مع العالم الأكاديمي المستجد.

التطبيق في غاية الأهمية

سنحت لي الفرصة قبل أشهر أن أحاور مايكل بورتر الذي يعتبر بلا شك ألمع اسم في أوساط الإدارة الاستراتيجية في أميريكا، وذلك في سياق مقابلة لنشرها في مجلة كبرى. وكان من أوائل الأسئلة التي طرحتها عليه سؤال يتعلق بالمسار الذي تغيّر فيه تفكيره خلال السنوات العشر السابقة. وأجاب أن تطبيق خطط الاستراتيجية الموضوعة أمر يفوق كثيراً ما كان يوليه أهمية في الماضي. ويصدق هذا القول على كثير من واضعي الخطط الاستراتيجية والجانب المتعلق بوضع تلك الخطط أكثر متعة من غيره، فرسم خطة لما يرغب المرء في القيام به يخلق لديه شعوراً بالنشوة. بيد أن الوقت المستغرق في تطبيق الخطة هو المحك الحقيقي لفاعليتها وهو بحق أصعب جزء من عملية الإدارة الاستراتيجية. في هذه المرحلة يتعين أن تتجاوز المنظمة المعنية حاجز الأقوال إلى حيّز الأفعال.

وهناك العديد من التساؤلات والمسائل التي ينبغي معالجتها في سياق التطبيق الفعال لخطة ما. والجزء الأساسي الأول من عملية تطبيق الاستراتيجية

الموضوعة هو تحديد ما نرغب في أن تمثّله مؤسستنا التعليمية، بمعنى التساؤل عن الفكرة التي نريد أن تكون في أذهان الناس حين يسمعون اسم كليّتنا أو جامعتنا. ومهما تكن الإجابة، فإنها يجب أن تكون نتاجاً لاستراتيجية دقيقة خاصة بتحديد موقعنا. وفي عملية تحديد الموقع هذه وجدت أن هناك جانبين في غاية الأهمية: الجانب المادي والجانب النفسي (السيكولوجي).

ويتعلق الجانب المادي لتحديد الموقع بالمزايا التي يمكن رؤيتها رؤية العين. فإذا رغبت جامعة ما في أن تشتهر بأنها مؤسسة تعتمد الأبحاث فعليها أن تمتاز بهيئة تدريسية تحوز منحاً لإجراء البحوث وتنشر مقالات بحثية في أرقى المجالات المتخصصة. كما أنها تحتاج إلى وضع برامج لنيل شهادة الدكتوراة تخول حملة هذه الشهادة إيجاد وظائف في جامعات الدرجة الأولى. وإذا عجزت الجامعة عن تحقيق ذلك فإن هذا يعني أن تطبيقها الخطة ليس متماشياً مع خطتها الاستراتيجية الموضوعة. وعليها في تلك الحال أن تراجع نفسها وتعيد النظر في ما تريد أن تمثّله وفي السبيل الذي يوصلها إلى ذلك.

أما الجانب النفسي لتحديد موقع المؤسسة الأكاديمية فهو في رأيي أكثر أهمية من الجانب المادي لأن «الفكرة» التي يحملها الناس عن مؤسسة كهذه غالباً ما تفوق في الأهمية ما تقوم به المؤسسة بالفعل: فالتصور هنا بمثابة *الحقيقة الواقعة*. لذا يتعين على جامعة ما، مثلاً، أن تحرص على عدم التسبب في إحداث التباسٍ لدى أوساط مريديها فيما يخص الموقع الذي تمثله. وأفضل مثل شخصي يحضرني عن ذلك ما حدث قبل سنوات عديدة عندما انضممت في أول عهدي إلى الهيئة التدريسية في «جامعة فلوريدا الدولية»، التي كانت افتتحت قبل ذلك بعامين وكانت عازمة على أن تصبح جامعة عامة رئيسة من جامعات المدن. لم يكد يمضي على وجودي في ميامي بضعة أيام وأنا منهمك في التحضير للانتقال إلى منزلي حين دق جرس الهاتف. كان المتحدث أستاذاً في قسم الإدارة التابع لجامعة ميامي، الجامعة الكبرى الخاصة الواقعة على بعد نحو كيلومتر من

منزلي في كورال غيبلز. وأبلغني الأستاذ أن كتابي التدريسي عن أسس الإدارة يجري تدريسه في جامعته وتساءل عما إذا كنت مهتماً بتدريس صف من الطلبة في الجامعة. وتوجهت إلى هناك وتحدثت إلى البروفسور واتفقنا على أن أسأل عميد كليتي في جامعة فلوريدا الدولية عما إذا كان مسموحاً لي أن أدرّس طلاباً لصالح جامعة ميامي، وأن البروفسور فيها سيرتب شؤون تدريسي لديهم إذا حصلت على موافقة جامعتي. وفي اليوم التالي اتصل بي ثانية وأبلغته أن عميد كليتي قد وافق على أن أدرّس صفاً واحداً في جامعة ميامي. لكني دهشت عندما أخبرني البروفسور هناك أنه فاتح وكيل الجامعة بعرضه لي وأن رئيسه رفض العرض. وكانت تلك نهاية علاقتي بجامعة ميامي. لكني غالباً ما كنت أعيد التفكير في القصة وأدركت نتيجة ذلك أن وكيل جامعة ميامي كان على حق. فإذا هو استخدم أستاذاً من جامعة حكومية يتقاضى أجراً منخفضاً ليدرّس طلاباً يدفعون أجوراً عالية في جامعة خاصة للدراسة فيها، فستكون النتيجة واحداً من أمرين: فمن جهة، قد لا يرضى طلبة الجامعة الخاصة عن مستوى تدريسي إلى حد بعيد، وفي تلك الحال سيتساءل وكيل الجامعة عما دفعه إلى التعاقد معي من البداية؛ ومن جهة ثانية، قد يعتبرني الطلبة مدرساً ممتازاً، وفي تلك الحال سيتساءل هؤلاء الطلبة عما يجعلهم يدفعون أجوراً عالية لقاء دراستهم في حين يتاح لهم دفع أجور أدنى بكثير إذا انتقلوا إلى جامعة في الطرف المقابل من المدينة ذاتها. بعبارة أخرى، إن وكيل جامعة ميامي سيشوّه الصورة التي دأبت جامعته على رسمها في أذهان الناس. لذلك كان قراره صائباً. وكان له أثر في أن تترسخ لدي أهمية الجانب النفسي (السيكولوجي) لتحديد موقع أي مؤسسة تعليمية في نظر الأوساط المعنية.

وهناك جزء ثان مهم للغاية على صعيد تطبيق خطط الاستراتيجية الموضوعة، ألا وهو تحديد الخيارات. فليس هناك مؤسسة أكاديمية يمكن أن تقدم كل شيء للجميع. ومن الآراء المحببة لدى مايكل بورتر الرأي القائل بأن

المنظمات الكفؤة لا تحقق التوسع والانتشار إن هي سعت إلى إرضاء زبائن أكثر من طاقاتها. إن منظمات كهذه تقصر مجال أنشطتها على الميادين التي تتمتع فيها بأعلى قدر من الكفاءة وتترك الميادين الأخرى. وهذا الكتاب عون للإداريين في تعاملهم مع هذا الموضوع من خلال ما يوضحه لهم من سبل تدلهم على تحديد ما تمثله مؤسساتهم التعليمية في الوسط الأكاديمي، ومن ثم التمسك بما يتوصلون إليه.

ومن الأجزاء التي لها أهمية بالغة على صعيد تطبيق الاستراتيجية الموضوعة جزء ثالث هو تفهم الأسلوب المناسب للتعامل مع المجموعات المؤازرة لجامعة ما. فالأوساط الأكاديمية تحظى بأعداد كبيرة من هذه المجموعات بما في ذلك أعضاء الهيئات التدريسية والطلاب وخريجو الجامعات وأفراد المجتمعات المحلية وأرباب الأعمال وأعضاء الهيئات الإدارية، وهذا غيض من فيض. وإذا استعرض المرء الأشياء التي تستهوي كل مجموعة بعينها لا يصعب عليه أن يدرك بأن هناك إجراءاً كبيراً ومهماً قيد التطبيق لإيجاد توازن في تلبية مطالب كلٍ من تلك المجموعات. فإدارات المؤسسات الأكاديمية العامة التي تعتمد البحوث في مناهجها، على سبيل المثال، يسرها أن يقوم أعضاء الهيئة التدريسية فيها بنشر مقالات في أرقى المجلات المتخصصة وبتدريس صفين اثنين على الأقل في كل فصل دراسي كي يتم الحفاظ على نسب التسجيل المستهدفة. أما أعضاء الهيئة التدريسية فيرغبون في أن يخف العبء عنهم إلى تدريس صف واحد وبعدد ضئيل جداً من الطلاب. والطلاب يرغبون في في نيل شهادة تمكنهم من الحصول على رواتب عالية. وأرباب العمل، من طرفهم، يرغبون في أن تخرج الجامعات متفوقين من أوائل الطلبة على استعداد للعمل بأدنى الرواتب. وهذه هي الحال في هذا الوسط حيث تدافع كل مجموعة عن وجهة نظرها وهي على قناعة بأن المجموعات الأخرى لا تستحق الاهتمام بالقدر نفسه، بصرف النظر عن صلاحية المواقع المتنوعة وأهميتها. وأضرب مثلاً على هذا ما قمت به مع زميل لي قبل عدة سنوات حين أجرينا بحثاً

لاستخلاص بيانات عن أفضل عشرين برنامجاً على مستوى الماجستير في إدارة الأعمال داخل الولايات المتحدة حسب تصنيف مجلة بيزنيس ويك. وكان من المسائل التي تقصيناها في البحث عدد الصفوف التي يدرّسها الأساتذة الجامعيون، وعدد الطلاب في كل من هذه الصفوف، وعدد المقالات التي ينشرها أعضاء الهيئات التدريسية هؤلاء. ولم تكن لبياناتنا أهمية كبيرة من الناحية الإحصائية، لكنها أشارت إلى نتيجة مفادها أن الأساتذة الذين يدرّسون عدداً أكبر من الطلاب (شعب الأعداد الكبيرة من الطلاب) ينشرون أعداداً أكبر من المقالات في السنة، الأمر الذي يشكّك في مصداقية الإدعاءات القائلة إن أعباء التدريس الأخف تولّد إنتاجية أكبر على صعيد نشر المقالات الأكاديمية. المسألة إذاً، بكل بساطة، هي أن تلبية رغبات كل مجموعة من المجموعات التي تؤازر جامعة ما تقتضي في الغالب أن يتعامل الإداريون فيها مع الخيال بقدر تعاملهم مع الواقع.

قيمة هذا الكتاب

يتصدى المؤلفان في كتابهما هذا لبحث مسائل في غاية الأهمية تواجه الإداريين في الجامعات والكليات في هذا العصر وهما يشددان، بشكل خاص، على أهمية تحديد الخيارات الاستراتيجية المناسبة. فبعض الإداريين الأكاديميين يظن أن المستقبل لن يكون سوى تكرار للماضي. ويحب الباحث بيتر دركر (Peter Drucker) أن يصف مثل تلك الظنون أنها هراء فاضح! إن الإداريين الدهاة الذين تتوافر لهم المعلومات الجيدة والقادرين على تحديد الخيارات الصحيحة، هم الذين سيقررون مستقبل المؤسسات الأكاديمية. وهذا يعني معرفة السبل التي قد تغيّر بها الميدان الأكاديمي فعلاً، ومعرفة الموقع الأفضل لمؤسستهم في هذا الميدان.

وهناك مقاربات عديدة متاحة أمام هؤلاء الإداريين. ويعرض المؤلفان في هذا الكتاب نماذج تساعدهم في معرفة ما يمكن أن تكون أوصاف تلك الخيارات وفي انتقاء أفضلها. ويصدر هذا الكتاب في أنسب وقت. فقبل بضع سنوات نشرت

مع اثنين من زملائي مقالة تبحث في إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين. وتطرقنا فيها إلى ممارسات الشركات العالمية والمنظمات ذات المواقع المتراجعة على الصعيد الإداري. وخرجنا من ذلك البحث بنتيجتين: أولاهما، أن أفضل الشركات تجتذب عموماً أفضل المواهب ومن ثم تنسحب بدورها، ببطء لكن بثقة، بعيداً عن البقية. وثانيهما، أن الشركات التي تضاهي المؤسسات العالمية «ذات الممارسات الأفضل» تستطيع أن تبقى ضمن مدى التنافس، لكن الشركات الأخرى تصبح عاجزة عن التنافس وبالتالي لا يعود لها وجود.

واليوم يشهد عالم المؤسسات الأكاديمية تغيرات وتطورات مهمة. فها نحن أولاء نشهد بروز الجامعات التي تركز على الأبعاد الدولية لأنشطتها وتعدّ برامج خاصّة بها على الإنترنيت تجتذب طلاباً من قارات العالم الكبرى. ويرمي هذا الكتاب إلى تطوير معلومات دقيقة ووضعها تحت تصرف الإداريين الجامعيين وواضعي الخطط الاستراتيجية فيما يتعلق بالخيارات الاستراتيجية المتاحة ضمن إطار الاقتصاد الجديد الموضوع لمؤسسات التعليم العالي، كما يرمي إلى شرح السبل المتعددة لتطبيق الخيارات المنصوص عليها في الخطة الأكاديمية الاستراتيجية. ونذكّر بأن كتاب: «من التخطيط إلى التغيير: تطبيق الخطة على مستوى التعليم العالي» ليس كتاباً يُركن على رفوف الإداريين جميعاً، بل هو مرجع بارز على مكاتبهم.

يناير (كانون الثاني) 2001

ريتشارد م. هودجيتس
جامعة فلوريدا الدولية



المقدمة

ما من أحد إلا وسمع بالتخطيط الاستراتيجي. وكثرة من المدن الجامعية انخرطت في عملية تخطيط عَدَّتْها عمليات تخطيط استراتيجي. غير أن النجاح لم يحالف الجميع في العملية، بل وما لبث عدد كبير منهم أن باتوا حائرين إزاء معنى التخطيط الاستراتيجي وما يمكن أن يتمخض عنه.

وعلى الرغم من إقدام بعض الجامعات على تنظيم أحداث ناجحة في إطار التخطيط الاستراتيجي وأحدثت تغييرات مهمة ساعدتها في دعم برامجها ومواردها، فإن الحظ لم يحالف الكثير منها. فقد أصبح التخطيط الاستراتيجي بالنسبة إلى معظمها أمراً مكروهاً وخطأً فادحاً وشراً يجب تفاديه بأي ثمن.

توخياً للموضوعية فيما يخص هذه النتائج المتضاربة، يستطيع المرء أن يطرح جملة من الأسئلة التالية: ما سبب الاختلاف؟ ما الذي يجعل التخطيط الاستراتيجي ناجحاً في هذه الجامعة وفاشلاً في تلك؟ هل السبب كامن في التباين بين الجامعات؟ هل ثمة أكثر من نموذج لكيفية التخطيط؟ وهل نحن بصدد قضية هوية من يقومون بالتخطيط وأسلوبهم في التخطيط؟ وما الذي يجري هنا؟

هناك أكثر من نموذج للتخطيط على أرض الواقع حسبما يلائم كل جامعة على حدة؛ أو ما إذا كانت المسألة تتعلق مباشرة بمن يقوم، أو يقومون، بالتخطيط وأسلوب قيامهم بذلك؛ وأخيراً التساؤل عما تنطوي عليه العملية برمّتها.

من الواضح أن هناك فروقاً، وفروقاً كبيرة، بين أحداث التخطيط الاستراتيجي من جامعة إلى أخرى. وثمة جملة من النماذج لا نموذج واحد. والفروق التي يجدها المرء من مدينة جامعية إلى أخرى فروق هائلة، ما يجعل

السعي إلى اعتماد أسلوب عشوائي في التخطيط أمراً لا مناص فاشل، بل اعتماد أسلوب لا يراعي الظروف والحاجات الفريدة للجامعات والكليات محكوماً بالإخفاق.

وجوهر الأمر هنا هو أن التخطيط الاستراتيجي عملية معقدة. إذ إن التخطيط الاستراتيجي الأكاديمي ليس مختلفاً عن نظيره في عالم الأعمال فحسب، بل إن الذين يتولون هذه العملية على صعيد الجامعات والكليات يحتاجون إلى أدوات تسهّل لهم تحديد أنماط الاستراتيجيات المناسبة لجامعاتهم بالذات؛ أدوات تساعدهم في الانتقال من التخطيط إلى التطبيق وتساعدهم في التغلب على العديد من المشكلات التي قد تواجههم فعلاً. وفي غياب مثل تلك الأدوات، فإن من الأرجح أن تفشل أنشطة التخطيط الاستراتيجي التي تقوم بها كلية أو جامعة ما.

من الممكن أن يكون التخطيط الاستراتيجي ناجحاً، بل من المؤكد أنه كذلك. يضاف إلى هذا أن مثل هذا التخطيط قد يكون الأسلوب الناجح الوحيد، في ظل التقلبات الكبرى على صعيدي الأسلوب والاقتصاد، التي طبعت بسماتها العصر ما بعد الصناعي ونشوء عصر المعلومات، لإعادة هندسة مؤسسات التعليم العالي لتلبية متطلبات مجتمع تنافسي وعالمي ويعيش عصر التكنولوجيا المتقدمة.

والكتاب الذي بين يديك ينقل نقاش التخطيط الاستراتيجي من مستوى الأساسيات إلى مستوى حل المشكلات. والنجاح هنا قد يحالف المعنيين بموضوع التخطيط الاستراتيجي إذا هم عمدوا إلى دراسة مجموعة من الخيارات الاستراتيجية المحددة، وتقويم مدى ملاءمة استراتيجيات التطبيق المتنوعة للخطة المنشودة وتطوير معرفتهم بالأساليب التي يتمكن قياديو المدينة الجامعية والمخططون الاستراتيجيون باتباعها من حل المشكلات العديدة التي قد تواجههم.

هدفنا من تأليف هذا الكتاب

إننا في كتابنا هذا نتابع العمل الذي حدّد راولي ولوجان (Lujan) ودولينس (Dolence) معالمه في كتابين سابقين ونتوسع في ذلك. فكتابهم الأول الصادر عام1997 يصف معالم نموذج ناجح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات والكليات ثبتت فاعليته على مستوى المدينة الجامعية في كل من الولايات المتحدة وكندا. ومضى كتابهم الثاني (1998) إلى وصف التغيرات المهمة التي شهدتها مجتمعات ما بعد العصر الصناعي وعصر المعلومات بتأثير من ظروف هذين العصرين، وكيف أحدثت تلك التغيرات تحديات أمام الأوساط الأكاديمية وهي تعبر إلى الألفية الجديدة. والهدف الرئيس من هذا الكتاب هو تجاوز ما ورد في الكتابين السابقين، والتوسع في معلومات أدق لوضعها تحت تصرف القياديين الجامعيين والمخططين الاستراتيجيين فيما يخص الخيارات الاستراتيجية المتاحة في نطاق الاقتصاد الجديد المرسوم لمؤسسات التعليم العالي، والتعريف بعدة سبل مختلفة يمكن اعتمادها لتطبيق الخيارات الواردة في الخطة الاستراتيجية للمدينة الجامعية.

وفي وسع القياديين الجامعيين والمخططين الاستراتيجيين، من خلال الجمع بين المواد المذكورة في الكتب الثلاثة كلها، أن يخرجوا بصيغة كاملة تساعدهم في معرفة السبل المؤدية إلى التخطيط السليم، ومضمون هذا التخطيط، والخيارات ذات الصلة بتخطيطهم وتوفير خيار محدد لوضع الخطة المتكاملة موضع التطبيق. وقد عمل مؤلفو الكتب الثلاثة على تطوير موادها لاستخدامها بالتحديد في المدن الجامعية للجامعات والكليات من قبل القياديين والمخططين الاستراتيجيين كأدوات تساعدهم في وضع خطط استراتيجية ناجحة وفاعلة.

نطاق هذا الكتاب

لا نهدف من هذا الكتاب بالذات إلى أن نطور برنامجاً للتخطيط الاستراتيجي، فهناك عدد من النماذج الجيدة للغاية فيما نشر حتى الآن عن هذا الموضوع وثبت نجاح الكثير منها. لذا فإننا نرمي إلى معالجة المشكلات الثلاث

التي يبدو أنها تعيق أي عدد من عمليات التخطيط الاستراتيجي في مجال التعليم العالي:

- ما نوع الاستراتيجيات المناسبة للكليات والجامعات؟
- كيف يمكن تطبيق هذه الخيارات بنجاح وفاعلية؟
- ما نوع المشكلات المحتمل أن يواجهها قياديو الجامعات والمخططون الاستراتيجيون؟

من السهل أن يلمس المرء الحاجة إلى الإجابة عن هذه التساؤلات لدى استعراض الخطط الاستراتيجية للعديد من الكليات والجامعات. (معظم هذه المعلومات الموثقة متاحة للجمهور ويمكن الإطلاع عليها بسهولة من خلال الإنترنيت وبحوث البيانات الحاسوبية في المكتبات). وما يلحظه المرء باديء ذي بدء هو مدى عمومية الخطط: فاللافت أن بيانات اللجان المكلفة بوضعها هي البيانات ذاتها المتناقلة من خطة ما إلى الخطة التالية؛ والأهداف والمرامي ذات طبيعة عمومية تفتقر إلى التحديد بدقة. كما أن الوثائق الخاصة بها أشبه بلوائح أماني وليس خطة عمل، فضلاً عن أنها تفتقر عادة إلى خطة محددة للتطبيق. إن مثل هذه «الخطط الاستراتيجية»، أي الوثائق التي استغرق إعدادها ساعات لا حصر لها من العمل الدؤوب وتطلبت مشاركة قطاع عريض من العاملين في المدينة الجامعية ـ وهذه خطط ليست حقاً استراتيجية بشكل خاص من حيث طبيعتها ـ مصيرها أن تقبع على الرفوف الخلفية أو في الأدراج السفلى للملفات أو في سلة المهملات أو القمامة، حتى لو كانت نشراتها النهائية منمقة الطباعة مبهرجة المظهر. تلك هي الخطط الفاشلة.

ما نحتاج إليه هنا هو خطة *للتخطيط* من شأنها (1) أن تسلط الضوء الكاشف على الحاجة إلى التخطيط، (2) أن تهتدي إلى منهجٍ للتخطيط يمكن تطبيقه بنجاح على صعيد المدن الجامعية والكليات، (3) أن تحدد سمات خيار

استراتيجي واضح وموجز أو مجموعة من هذه الخيارات الاستراتيجية، و (4) أن تحدد الأسلوب الذي يمكن لقياديي المدينة الجامعية أن يطبقوا به الخطة الموضوعة والوقت المناسب لذلك. والأخيرتان من هذه الضرورات الأربع هما المسألتان البارزتان اللتان نبحثهما باستفاضة في الكتاب الذي بين أيدينا.

من الذي ينبغي أن يقرأ هذا الكتاب

«من التخطيط إلى التغيير: التطبيق على مستوى التعليم العالي» كتاب ينبغي أن يقرأه الإداريون جميعاً في مجال التعليم العالي في جانبيه الأكاديمي والإداري. ونسعى في هذا الكتاب إلى التعريف بالاحتمالات الاستراتيجية المتاحة التي ينبغي على مثل أولئك الإداريين أن يأخذوها في الاعتبار لدى تنظيمهم حدثاً جامعياً في إطار خطة استراتيجية أو لدى محاولتهم إنقاذ عملية متوالية في الإطار نفسه. إن أشخاصاً من أمثال أعضاء مجالس الإدارة ورؤسائها ومستشاريها ونواب الرؤساء ونواب المستشارين وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام وقياديي مجالس الهيئات التدريسية، عليهم أن يتفهموا المسائل التي تثيرها الأحداث الجامعية التي تُنظم في إطار التخطيط الاستراتيجي الأكاديمي وأن تكون لديهم خطة خاصة بالخيارات التي تساعدهم في التقدم نحو القيام بعملية تخطيطية ناجحة. ولا بد من أن يستفيد الأساتذة والبحاثة الجامعيون مما يقدمه لهم هذا الكتاب سواء أكانوا على الهامش أم طُلب منهم أن يشاركوا بأنفسهم في حدث ينظم ضمن إطار التخطيط الاستراتيجي. وينبغي أيضاً على واضعي السياسات وأصحاب القرار على الصعيد الحكومي ووكالات التمويل أن يقرؤوا هذا الكتاب بسبب علاقة الشراكة الوثيقة القائمة بينهم وبين المسؤولين عن المدينة الجامعية في الكليات والجامعات التي يلتزمون بمسؤولية تجاهها. وأخيراً يمكن لأي شخص مهتم بعملية التخطيط الاستراتيجي من حيث أثرها في المؤسسات العامة، كالجامعات والكليات، أن يجد فائدة في قراءة هذا الكتاب.

نسق الكتاب

نسعى في كتابنا هذا إلى تقديم معلومات ذات معنى عن مسألتين أساسيتين في نطاق وضع وتطبيق خطة استراتيجية ناجحة على صعيد مؤسسات التعليم العالي:

- التحديد الدقيق للخيارات الاستراتيجية التي يمكن للجامعات أو الكليات وضعها كي تسهم في إنجاز ميزة استراتيجية في ميدان القدرة على التنافس والحفاظ عليها.
- الطريقة التي يستطيع بها المخططون الاستراتيجيون والقياديون الجامعيون تطبيق الخيار الاستراتيجي لكل منهم تطبيقاً فاعلاً. يبيّن الشكل (آ) مخططاً تنظيمياً للكتاب ويوضح الطريقة التي نعالج بها المسألتين الآنفتين. ويتضح من الشكل أن الكتاب مقسم إلى جزئين.

الشكل (أ) نسق الكتاب

الجزء الأول

قوى التغيير
• خارجية • داخلية
الفصل الأول

أنماط الكليات والجامعات (تركيبة التعليم العالي)

الأنماط التقليدية	الأنماط الحديثة
1- كليات البحوث وجامعاتها	1- الجامعات والكليات التعاونية
2- الجامعات والكليات الشمولية	2- الجامعات المركبة (الرابطة بين الأداء والتمويل)
3- الجامعات والكليات الصغيرة	3- كليات وجامعات التعليم الدائم
4- كليات المجتمع	4- الجامعات الافتراضية (المرتبطة بالإنترنيت)
5- الكليات والجامعات التخصصية	5- فهارس الجامعات والكليات الافتراضية
	6- الفرق ذاتية الإدارة ضمن الجامعات والكليات
	7- الجامعات والكليات المعتمدة على التقويم والكفاءة
	8- الجامعات الربحية (المتضامنة مع آلية السوق)
	9- جامعات الشركات
	10- الجامعات والكليات البديلة
	11- الناشئة
الفصل الثاني	الفصل الثالث

الموقع التنافسي للكليات والجامعات

المزايا التنافسية	مقاربات استراتيجية
1-إدارة ذات تكاليف منخفضة	1-الروّاد Prospectors
2-تفاضلية	2-المدافعون Defenders
3-نطاق تنافسي واسع	3-المحللون Analyzers
	4-المتجاوبون Reactors

الفصل الرابع

تحديد موقع الجامعة أو الكلية (صياغة الاستراتيجية)

1- تحليل المؤسسة	3-تحليل الموقع ضمن السوق (التعليمية)
2- تحليل المنافسة	4-إعادة تحديد الموقع ضمن السوق

الفصل الخامس

الجزء الثاني

عملية التغيير الاستراتيجي (تطبيق الخطة الاستراتيجية)

1- قوى التغيير والمقاومة 2-الإعداد للتغيير 3-التغيير البنيوي 4- تشذيب التغيير وتمهيده (تقييم الخطة الاستراتيجية)

الفصلان	الفصل	الفصلان	الفصلان
السادس والعاشر	التاسع	السابع والثامن	الحادي عشر والثاني عشر

يشرح الجزء الأول من الكتاب ستة عشر خياراً استراتيجياً يمكن تحديدها في مستوى التعليم العالي اليوم والمسائل المحيطة بتلك الخيارات التي تمثل المستوى الأعم من الخيارات المطروحة لكي تفيد منها أي كلية أو جامعة، من قبيل التساؤل عما إذا كان ينبغي أن تكون مؤسستنا التعليمية مختصة بالبحوث قبل كل شيء أم أن نحصر مواردنا في نطاق الجامعة التخصصية أو الكلية التخصصية. ويمضي الكتاب إلى وضع هذه الخيارات الستة عشر ضمن إطار نموذج تحدده القاعدة التي يستند المورد إليها والاتجاه الفلسفي لإدارة المدينة الجامعية. وبعد تحديد موضع نموذج أساسي لذلك، ينطلق هذا الجزء من الكتاب إلى إيضاح الكثير من المسائل المؤثرة في الخيار الذي قد تعتمده إدارة مدينة جامعيةٍ ما من خلال دراسة الأثر الذي تحدثه المنافسة في عملية التخطيط الاستراتيجي. وفي نهاية الجزء نضع بين أيدي قياديي المدينة الجامعية والمخططين الاستراتيجيين أداة يمكنهم استخدامها لتحديد المواضع المناسبة للخيارات ضمن إطار النموذج المختار وإيضاح الطريقة التي يمكن أن يعتمدها المخططون في سياق صياغتهم خطة استراتيجية تسير بالمدينة الجامعية إلى حيث ينبغي أن تكون.

أما الجزء الثاني من الكتاب فيبحث في الخيارات المحددة التي يملكها إداريو المدينة الجامعية والمخططون الاستراتيجيون وهم يتطلعون إلى هدفهم في تطبيق خططهم الاستراتيجية. وهنا نعرض إحدى عشرة خطة استراتيجية لوضعها موضع التطبيق ونبحث في المجالات المناسبة لتطبيقاتها استناداً إلى الحالة الخاصة لكل مدينة جامعية بالتحديد. وتتراوح تلك الخطط بين برامج تطبيقٍ تعتمد اعتماداً عظيماً على المشاركة، وإحداث تغيير قسري من القمة إلى القاعدة. ونتوقع أن يكون هذا الطيف الواسع من الخيارات موضع ترحيب من قبل قياديي المدينة الجامعية الذين يسعدهم أن يُتمّوا وضع خطة جيدة لكنهم لا يعرفون كيف يقنعون المسؤولين هناك باعتمادها. كما أننا نعرّف بعدة مسائل محددة يمكن أن تؤثر في عمليات التخطيط والتطبيق وهي غالباً ما تؤثر فيها

بالفعل. ويتعلق معظم هذه المسائل بالعنصر البشري. ونشرح أيضاً عدة خطط استراتيجية لمعالجة المشكلات التي تنشأ حين يحاول العديد من الأفراد أو المجموعات في المدينة الجامعية حرفَ مبادرة التخطيط الاستراتيجي عن مسارها أو «اختطافها» لصالحهم، بما في ذلك تخصيص فصل مستقل يتناول عملية التطوير التنظيمي ويطبقها على أرضية الظروف الخاصة بالتعليم العالي. إننا نرمي من كتابنا هذا إلى وضع سلسلة من الأدوات العملية تحت تصرف القارىء كي تساعده في إنجاح عمليات التخطيط الاستراتيجي على صعيد الجامعات والكليات.

إن أوضاع الوسط الأكاديمي اليوم والتحديات التي يفرضها عصر المعلومات وآثار الاقتصاد العالمي وتفجر الثورة التكنولوجية وتطوير نظام اتصالات على نطاق العالم، تقتضي بمجموعها أن تعمل كل جامعة وكلية على تطوير طريقة فاعلة لدراسة أوضاعها الخاصة في سياق تحديدها المسار الأمثل نحو الأمان والازدهار. ولا تزال الدلائل كلها تدعم فكرة التخطيط الاستراتيجي بوصفها السبيل الأفضل لمساعدة القائمين على إدارة المدينة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي جميعها في الوصول إلى هذه الغايات. ونأمل أن يسهم هذا الكتاب في مساعدة الإداريين والمخططين الأكاديميين في تحقيق أهدافهم.

يناير (كانون الثاني) 2001

دانييل جيمس راولي
غريلي، كولورادو

يناير (كانون الثاني) 2001

هيربيرت شيرمان
سوثامبتون، نيويورك





المؤلفان

يشغل دانييل راولي منصب رئيس قسم الإدارة في كلية كينيث و. مونتفورت للأعمال في جامعة شمال كولورادو في غريلي، ولاية كولورادو

Kenneth W.Montfort College of Business, University of Northern)
Colorado, Greeley, Colorado).

وهو يحمل شهادة الماجستير في الإدارة العامة من جامعة دنفر وشهادة الدكتوراة في الإدارة التنظيمية والاستراتيجية من جامعة كولورادو في بولدر. وعمل الدكتور راولي مخططاً استراتيجياً على المستوى الجامعي ومساعداً لأمين سر مجلس الأمناء للتخطيط في جامعة شمال كولورادو، وشارك في تأليف عدة كتب نشرتها دار جوسي ـ باس عن التخطيط الاستراتيجي على صعيد مؤسسات التعليم العالي.

ويشغل هيربيرت شيرمان منصب مدير قسم الدراسات المهنية في كلية سوثامبتون التابعة لجامعة لونغ آيلاند في سوثامبتون، نيويورك

Professional Studies Division, Southampton College, Long Island)
University).

كما يشغل منصب رئيس «معهد الأعمال الصغيرة» و«مركز البحوث الاجتماعية في سوثامبتون». وهو يحمل شهادة الماجستير في علم الإدارة من جامعة البوليتكنيك في بروكلين، نيويورك، وشهادة الدكتوراة في الإدارة من معهد يونيون في سينسيناتي، أوهايو. وقد أعدّ بنفسه، أو شارك في إعداد، الكثير من المقالات والبحوث التي تقدم للمؤتمرات العلمية عن الإدارة الاستراتيجية. وهذا هو الكتاب الأول الذي يشارك في تأليفه لدار نشر جوسي ـ باس.





من التخطيط إلى التغيير

الجزء الأول

إطار لتقويم الخيارات الاستراتيجية وتحديدها



الفصل الأول

قوى التغيير وأهمية التخطيط الاستراتيجي

سرت قهقهات في الأروقة حين تجمع عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بشكل غير رسمي ليتبادلوا آخر الشائعات عن الاضطراب الشديد في أوساط إدارة الجامعة. «إنه أمر ببساطة لا يمكن تصديقه أننا سنضطر إلى الدخول في عملية بحث أخرى عن رئيس آخر خلال هذه الفترة القصيرة. وسيكون هذا رابع رئيس جديد منذ جئت إلى هنا». بهذه العبارات جسَّد هارولد مود، عالم الفيزياء الذي أمضى في الجامعة عشر سنوات (ومع ذلك يعتبر عضواً حديثاً في قسمه)، رد فعله إزاء الخبر المنتشر بأن مجلس الأمناء شكّل لتوّه لجنة بحث للعثور على رئيس جديد للجامعة والتعاقد معه.

وأجاب جيريمي جونسون، أحد كبار أعضاء قسم البيولوجيا مازحاً: «أنت محق. وأنا الذي كدت أعتاد على تصرفات هيليارد الغريبة وحفلاته الرائعة - ويا للأسف! ربما كان لهيليارد شخصية الحقير المغرور، لكن، يا إلهي، كان يعرف كيف ينفق أموال الجامعة. وهل ينسى أيٌّ منا كيف بذَّر عشرين ألف دولار على إعادة تصميم مكتبه؟».

وبعث هذا التعليق الساخر ضحكات المجموعة من القلب، ولا سيما من سام إليسون، رئيس المجلس الأعلى للهيئة التدريسية والإداري المخضرم الذي مضى عليه في الجامعة ثلاثون عاماً، والذي قال بلغة منمّقة: «هل هذا كل شيء؟ حسبتُ أن العشرين ألف دولار كانت مجرد السعر المسجل لتلك السجادة العجمية المستوردة. تشير التقديرات الأخيرة إلى أنه أنفق ما يزيد على مئة ألف

دولار على تجديد ديكور مكتبه بما في ذلك اقتناء تحف فنية». وتعالت الضحكات لأنه كان معروفاً على نطاق واسع أن الرئيس هيليارد كان يتفاخر بأنه رسام وقد علّق العديد من لوحاته على جدران مكتبه. ولم يكن الرأي الشائع عن موهبة هيليارد الفنية، شأن مهاراته الإدارية، يتسم بالمديح أو الإطراء.

لقد رحل الرئيس هيليارد ولم يكن يبدو أن أحداً يفتقده. وكانت الهيئة الإدارية طردته بشكل فاضح لفشله في إدارة الشؤون. وأشارت الهيئة إلى عجزه عن تطوير وتنفيذ خطة استراتيجية فاعلة وهي المهمة التي كانت مناطة به حين تم التعاقد معه. وعلى الرغم من قيامه بتطوير ما دعاه هو خطة استراتيجية، إلا أنها لم تحظ أبداً بالتأييد في أوساط الجامعة. والآن، وبعد رحيله السريع، أخذ آخرون داخل المدينة الجامعية يتحركون بسرعة لعكس اتجاه أي شيء كان هيليارد بدأه في خطته.

وفيما بدأت الهيئة بحثها عن رئيس جديد للجامعة، كان أعضاؤها يدركون أن مهمة العثور على رئيس جديد لجامعة تضم 12500 طالب ستكون أكثر صعوبة حتى مما كان هيليارد قد ورثه عن سابقيه. فقد استمرت أعداد الطلاب في التراجع، واستمرت المنح في التقلص كما ترك الجامعة عدد من كبار مدرّسيها. وعمّت الفوضى أوساط الموظفين وانهمك من تبقى من كبار الإداريين في البحث عن وظائف أخرى في جامعات مماثلة. وأصبحت الجامعة قاب قوسين أو أدنى من مواجهة أزمة حقيقية. لذا لم يكن مفاجئاً أن تواجه الهيئة الإدارية ورطة في بحثها عن الأسباب التي أفضت إلى الأزمة وعما ينبغي أن تقوم به لدفع الأمور إلى الأمام. هل تجرؤ الهيئة على أن تفوض الرئيس الجديد ثانية في اعتماد أسلوب التخطيط الاستراتيجي لحل مشكلات الجامعة وإحلال الاستقرار فيها؟ وإن هي فعلت، فما هي احتمالات نجاحه في تطبيق الخطة، مع الأخذ في الاعتبار الفضيحة الإعلامية التي أطاحت بأحدث خطة استراتيجية للجامعة؟ ما الذي يمكن أن يدعمها؟ وهل ستنجح؟ يجب القيام بشيء، وبسرعة. وهكذا انطلقت الهيئة الإدارية في بحثها عن مدير جديد وهي تأمل في حدوث معجزة.

هذا المثال على وضع حقيقي في كلية ما ليس مثالاً منعزلاً لسوء الحظ، فالعديد من الكليات والجامعات واجه، ولا يزال يواجه، ظروفاً مشابهة لظروف الجامعة التي نصفها باقتضاب هنا. وما يثير قلقاً أكبر أن عدة كليات وجامعات من التي تحولت إلى التخطيط الاستراتيجي شهدت بالتجربة فشل العملية. وتتوخى كليات أخرى الحذر إزاء محاولات الانخراط في عملية التخطيط الاستراتيجي، بصرف النظر عن الوعود الطنانة المرتبطة بها أو حتى نجاحها المدعوم بالوثائق على صعيد المؤسسات التجارية والعديد من المنظمات غير الربحية.

طبيعة التخطيط الاستراتيجي

خلال السنوات المنصرمة انخرطت المدن الجامعية كلها تقريباً في شكل أو آخر من أشكال التخطيط الاستراتيجي لمجموعة من الأسباب:

- أن يكون مجلس الجامعة منح تفويضاً للقيام بتخطيط استراتيجي لحل مشكلات الجامعة أو تحسين أدائها.

- أن يكون رؤساء المدينة الجامعية ضغطوا من أجل وضع تخطيط استراتيجي لأنهم كانوا يعتقدون أن المدينة الجامعية لم تكن تسير في الاتجاه المناسب أو أنها كانت عاجزة عن استغلال الفرص المناسبة. «كل مَنْ عدانا يقوم بذلك».

لم يعد التخطيط الاستراتيجي محصوراً ببساطة في نطاق الأعمال التجارية، وتأمل كثير من المدن الجامعية في أن تحاكي مقدار النجاح الذي حققه العديد من مجالات الأعمال التجارية والمنظمات غير الربحية في تطوير خطتها الاستراتيجية وتنفيذها. وأصبح معظم الكليات والجامعات في الولايات المتحدة وأنحاء العالم، نتيجة ذلك، منخرطاً في عملية للتخطيط الاستراتيجي.

بيد أن مثل هذا الانخراط، كما تعلم معظم الكليات والجامعات من تجاربها، ليس ضماناً لجعل المدينة الجامعية قادرة على تطوير خطة جيدة أو تنفيذها بنجاح. يضاف إلى ذلك أن المدن الجامعية سرعان ما تدرك بأن عملية التخطيط

الاستراتيجي ضمن المجال الاكاديمي ليست بالسهولة التي تظنها. وتتخبط الكثير من المدن الجامعية في هذه العملية، وتفقد ثقتها في التخطيط الاستراتيجي، وتكتشف بأنها لا ترغب حقاً في التغيير، كما تكتشف أن التكاليف أكبر مما هي على استعداد لدفعه (أو من قدرتها على الدفع) وتدرك أخيراً أن التنفيذ صعب إلى درجة لا تصدق.

ولطالما آلت أحسن النيات في البداية إلى الفشل. وينتهي المطاف بوثيقة التخطيط في العادة على أحد الرفوف أو في مرات أكثر، ملقاة في سلّة مهملات. وبعد هذا الخراب ينحي أعضاء الهيئة التدريسية والإداريون والموظفون وأعضاء مجلس الإدارة جميعاً باللائمة على مجمل عملية التخطيط الاستراتيجي. وغالباً ما تتردد هذه العبارة على المسامع: «ليت المدينة الجامعية توقف كل هذا الهراء الفارغ عن التخطيط الاستراتيجي وتترك الأمور تعود إلى ما كانت عليه قبلاً، لأصبح كل شيء على ما يرام ثانية».

بعض النقاد هنا تتملكهم العواطف. فقد كان أحد مؤلفَيّ هذا الكتاب يحضر اجتماعاً لبحث التخطيط الاستراتيجي حين نهض عضو من الهيئة التدريسية وهو يرفع عالياً كتاباً بيده وقال: «انظروا، حتى هنري منتسبرغ يرى أن التخطيط الاستراتيجي فاشل!» وكان يرفع نسخة من كتاب منتسبرغ «*صعود وسقوط التخطيط الاستراتيجي*» (1994 الطبعة الأولى)، وكان من خطأ عضو في الهيئة التدريسية هذا أنه حصل نسخة الكتاب، لكنه لم يقرأها. وعضو الهيئة التدريسية هذا، الذي سبق وشارك في عدد من الأحداث داخل الجامعة في إطار التخطيط، أزعجته هذه المرة بعض الأحكام الواردة في خطة التطوير الاستراتيجية الراهنة. وكان يسعى، مع عصبة من الآخرين (وفيهم عدد من أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم من الإداريين غير الراضين)، إلى إثارة قضية يُنهي بها عملية التخطيط في تلك المدينة الجامعية بالذات إلى الأبد. وليس هذا النمط من المعارضة الشديدة والمنهجية للتخطيط الاستراتيجي غريباً. والمعارضون يدّعون الانتصار حين يتخلّى قياديو الجامعة عن تلك العملية ويتلاشى خطر إحداث تغيير.

عندئذ تترسخ حقيقة الواقع، ويُكتشف أن المشكلات لا تزال قائمة، وأن الفرص الكبرى لا تزال تضيع، وأن المنح لم تزدد وأن عدد الطلاب لا يزال في تضاؤل، وأن التمرد في أوساط الهيئة التدريسية أصبح أقرب إلى القاعدة منه إلى الاستثناء، وأن الصراع بين مؤسسات المدينة الجامعية، ولا سيما بين الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية، لم تخف حدته لا بل ربما ازداد حدة. ولربما طرد رئيس الجامعة أو مستشارها، كما في الحالة المقتضبة التي سردناها. وفيما يحاول المعنيون في المدينة الجامعية إدارك أبعاد ما جرى والخطأ الذي ارتكب، فإن آخر ما يرغب أي شخص في سماعه، وهذا أمر مفهوم، هو أن الجامعة تحتاج إلى الدخول في دورة جديدة أخرى من التخطيط الاستراتيجي.

إن العودة إلى تجربة التخطيط الاستراتيجي هي، بالطبع، وبالضبط ما تدعو الحاجة إليه في هذه الحالة. فمن المفارقة أن الكثير من التجارب الفاشلة التي تعزى إلى التخطيط الاستراتيجي لم تكن لها علاقة تذكر بعملية التخطيط الاستراتيجي، بل كانت مرتبطة إلى حد أبعد بكثير بالمفاهيم الخاطئة والآمال الواهمة عن التخطيط الاستراتيجي. ولا شك في أن التجارب الفاشلة السابقة تجعل مجرد فكرة العودة إلى دورة أخرى من التخطيط الاستراتيجي فكرة ممقوتة لدى بعض الأقسام الإدارية في الجامعة، ومن شأن الإيحاء لقيادي الإدارات والهيئة التدريسية بأن تنحني الجامعة أمام الضغط وتدخل في تجربة ثانية، هو أن يتمخض عن عروض هائلة من قبل هؤلاء للتعاقد مع جامعات أخرى. غير أن ما يتوجّب على المعنيين داخل الجامعة أن يفهموه هو أن التجارب الفاشلة التي مرّوا بها لا تبطل قيمة التخطيط الاستراتيجي كعملية قابلة للتطبيق؛ فما تلك التجارب إلا حصيلة عجز المخططين عن تحديد الاستراتيجيات المناسبة بوضوح من أجل الانتقال بالجامعة إلى حيث تحتاج أن تنتقل، أو عجز الجامعة (على المستويات كلها) عن تنفيذ هذه الاستراتيجيات كما ينبغي، أو أنها حصيلة كليهما.

وينبثق الأمل في تحقيق نتائج أكثر نجاحاً في عمليات التخطيط الاستراتيجي عن الفهم الكامل لطبيعة هذا التخطيط في الكليات والجامعات والسبيل إلى نجاحه بالفعل. ولم يعد هناك اليوم منهج لتحديد التغييرات التي تحتاج الجامعة إلى إجرائها ولوضع هذه التغييرات موضع التنفيذ أفضل من منهج التخطيط الاستراتيجي (نات وباكوف ـ Nutt & Backoff ,1992). لكن إذا أريد للتخطيط الاستراتيجي أن يصيب النجاح، يتعين على إداريي الكليات والجامعات قيادي الهيئة التدريسية والمخططين الاستراتيجيين أن يدركوا بأن العملية المعقدة التي وصفها كل من راولي، لوجان ودولينس (Rowley, Lujan & Dolence, 1997) ودولينس، راولي ولوجان (1997) وغيرهم (شيرلي Shirley 1988؛ موريسون، رينفرو وباوتشر Morrison, Renfro & Boucher 1984؛ وبرايسون Bryson 1989، 1995) لا يمكن اختصار مسارات تعاريجها أو تغييراتها. وعليهم، فوق ذلك، أن يدركوا بأن الأهداف والاستراتيجيات على النطاق العالمي عديمة الفائدة في الأساس حين تصل الأمور إلى الوقت الذي ينبغي أن يفهموا فيه بشكل محدد الهدف الذي رسمت الخطة الاستراتيجية لتحقيقه من أجل الجامعة، ناهيك عن الوقت الذي ينبغي أن تبدأ عنده عملية التغيير.

أولئك الذين يرفضون فكرة التخطيط الاستراتيجي على الفور أو، على طرف النقيض، يعلقون آمالاً كباراً على هذا التخطيط، لا يقدّر كلاهما أحياناً بشكل كامل طبيعة الظواهر التي شرعوا في التعامل معها. فهم غير متيقنين من خياراتهم الحقيقية وغالباً ما يفوتهم إدراك حجم الجهد اللازم لوضع خطة استراتيجية موضع التنفيذ. وقد ألقى فريدريك تيلور Fredrick Taylor، وهو أحد أصحاب النظريات الأصلية في الحقل الأكاديمي للإدارة، بعض الضوء على هذا المجال حين أشار إلى أن العمليات التي لا تُفهم بشكل كامل لا يمكن برمجتها بشكل فاعل (1911). وما يثير الاهتمام هو أن تيلور وضع نظريته قبل وقت طويل من ارتباط فكرة التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسات، فما بالك بالكليات والجامعات! زد على ذلك، أن على المخططين الاستراتيجيين، كما أشار مينتسبرغ

في طبعتي كتابه المشار إليه سابقاً (الأولى والثانية لعام 1994)، أن يكونوا واقعيين إزاء ما يمكن أن تحققه خطتهم بالفعل. فهي لا يمكن أن تحقق كل شيء، لكن لا ينبغي أن تُجعل عاجزة عن تحقيق أي شيء. ويجب أن يكون هناك توازن بين الحاجات الفعلية والحلول الفعلية. ويذكرنا تيلور ومينتسبرغ بأن قيادي التنظيم الإداري والمخططين الاستراتيجيين، بمن فيهم قياديو إدارات الكليات والجامعات والمخططون الاستراتيجيون فيها، ينبغي أن يكونوا على دراية بما يتوقعونه من الخطة الاستراتيجية ومن ثم وضعها موضع التنفيذ. فدون الإعداد اللازم يستبعد نجاح الخطة.

ونأمل، كما أشرنا في التوطئة لهذا الكتاب، أن نقدم من خلاله معلومات ذات معنى فيما يخص مسألتين جوهريتين في معرض إعداد وتنفيذ خطة استراتيجية ناجحة في مؤسسات التعليم العالي. وتنحصر هاتان المسألتان في هذين السؤالين: ما هي على وجه الدقة الخيارات الاستراتيجية التي يمكن أن تسلكها كلية أو جامعة لتساعدها في تحقيق ميزة استراتيجية تنافسية والمحافظة عليها؟ وكيف يمكن لقيادي الإدارات والمخططين الاستراتيجيين في المدن الجامعية أن يُطبقوا بفاعلية خياراتهم الاستراتيجية؟

في هذا الفصل نمهد الأرضية لانتقاء الخيارات الاستراتيجية التي تتيح للكليات والجامعات الاستغلال الأمثل للفرص التي توفرها والتغلب على المخاطر التي قد تحدثها. والسبب الكامن وراء هذه التحديات والفرص كلها هو التغيير، التغيير المدفوع بقوى خارجية، إنه تغيير كاسح وحتمي وهو يجتاح الوسط الأكاديمي. وقد بدأ الكثير من الكليات والجامعات كل على حدة، بعد أن أخذت تعترف بمزايا التغيير، يكتشف جملة من الخيارات في سياق بحثها عن الأسلوب الذي سنتصدى به لتحديات التغيير.

كما نكتشف الكثير من الكليات أن ممارسة التعليم العالي تقف عند حد فاصل. ولم يعد الكثير من القضايا التي لم تكن المؤسسات الاكاديمية تهتم بها تقليدياً واقعاً قائماً في الممارسة اليومية فحسب، بل إن له اليوم تأثيراً ملموساً

في صلب بقاء هذه المؤسسات الأكاديمية، ومن تلك القضايا: التغيير والمنافسة والمحاسبة والتزاوج بين البحوث المخبرية والميدانية من جهة والبحوث التطبيقية من جهة ثانية، وتطوير التحالفات الاستراتيجية، *والتعامل مع متعلمين* بدلاً من *طلبة*، والتعلم مدى الحياة كتعريف جديد للتعليم المستمر، واستجابات فاعلة لأصحاب المصالح في الجامعات، وكثير من القضايا الأخرى. إن قوى التغيير هذه موجودة فعلاً، ولقد حان الوقت لكل جامعة أن تحدد الطريقة التي ينبغي بها أن تتعامل معها. وهنا نجد أن عملية التخطيط الاستراتيجي، مرة ثانية، لا تزال تمثل أفضل أمل لإدارة مسار التغييرات المرغوبة بشكل فاعل.

قضايا التغيير في الحقل الأكاديمي

إن الدور المهم الذي يؤديه التعليم العالي في المجتمع إنما هو دور حاسم، لا سيما في هذه الفترة التي تنقلنا إلى عصر المعلومات. فالوسط الأكاديمي يحدث التغيير اللازم. الكليات والجامعات، كما يذكرنا باسكاريللا وتيرينْزيني (Pasca-rella & Terenzini, 1991) توفر «وضعاً دوافعُ التغيير وفرَصُهُ فيه هائلة وربما لا تتجاوزها دوافع وفرص أي مؤسسة اجتماعية أخرى». (ص ـ 59). لكن حين تحتاج هذه المؤسسات الأكاديمية إلى إحداث تغييرات فيها لخدمة جوانب الاقتصاد المنبثقة حديثاً بأسلوب مغاير للأساليب المألوفة، يثبت هذا الشكل من التغيير أنه أصعب من ذلك بكثير.

ومن القضايا الرئيسة التي تواجه الكليات والجامعات، الحاجة إلى التملص من النموذج الأكاديمي التقليدي والعثور على نماذج تعليمية جديدة تتسلح بجوانب من القوة تتناسب مع فرص السوق الجديدة. وتحتاج الكليات إلى وضع أكثر تناسباً مع بيئتها. ويصف آتويل (Atwell, 1998) البيئة الأكاديمية بأنها تعاني من نموذج منفرد من التفوق التعليمي، ألا وهو جامعة البحوث الكبرى. وهو يرى بأنه نموذج ربما لم تتمكن أكثر من خمسين كلية وجامعة في الولايات المتحدة من الوصول إليه وتطبيقه بشكل فاعل. ويمضي إلى القول إن العديد من المؤسسات يسعى بشكل غير مناسب إلى تقليد هذه الكنوز الوطنية في

حين تشير البيئة الجديدة بوضوح إلى أن الوضع يقتضي اعتماد نماذج متعددة. وعلى صعيد آخر يصف كارنفال (Carnevale, 1991) هذه البيئة الجديدة أنها تتحرك بتسيير من متعلم من طراز جديد بعقلية المستهلك، الذي يطالب بمستويات عالية من النوعية، والتناسب مع وضعه ورغباته والاستجابات لها في الوقت المناسب، والمنتجات وتكييف الخدمات المصممة والمقدمة حسب طلباته كزبون. نضيف إلى هذا ما يذكرنا به ثارو (Thurow,) 1992 أيضاً بأن المنافسة، وسط بيئة نشطة كهذه، تشتد فيما يهاجر المستهلكون إلى مؤسسات تلبي حاجاتهم على النحو الأمثل وبسعر يدفعونه وهم راضون. وهذا هو تطوير «نموذج سوق» في حقل التعليم. (للاطلاع على مزيد من البحث راجع كايكرKiker ,1971).

هذه قوى بيئية مؤثرة تعيد اليوم تشكيل المؤسسات الأكاديمية. ومع أن راولي ولوجان ودولينس (1997) كانوا يرون أن معظم الكليات والجامعات يمشي بخطىً بطيئة نحو التغيير، فإن هناك تعديلات عديدة تجري في الأوساط الأكاديمية وهي تعديلات لافتة ومشجعة؛ إن التغيير يحدث بالفعل.

وفي السنوات القليلة الماضية كان عدد كبير حقاً من مؤسسات التعليم العالي يصارع التحديات التي فرضتها هذه البيئة الجديدة كما أنه ابتعد عن مساراته التقليدية متجهاً نحو مسارات جديدة متنوعة. وهناك اليوم، كما نذكر في الفصلين الثاني والثالث من هذا الكتاب، حوالي ستة عشر خياراً لتوفير التعليم العالي. ويضع الكثير من الكليات والجامعات في أنحاء العالم برامج جديدة وأنظمة تطبيق جديدة ويقيم تحالفات استراتيجية مع كليات وجامعات أخرى (إضافة إلى الجهات المهتمة في أوساط الأعمال) ويطور أساليب جديدة ومبتكرة لتلبية حاجات التعليم في مجتمع عصر المعلومات. غير أن عدداً من المسائل الكبرى يبرز أيضاً إلى جانب هذه التغييرات، ولا سيما من منظور المخطط الاستراتيجي والمدير الاستراتيجي.

- ما هي الخيارات الاستراتيجية المناسبة لكلية أو جامعة بعينها؟
- كيف يمكن تطبيق هذه الخيارات إثر تحديدها؟
- ما هي أنماط التغييرات البنيوية اللازمة لتسهيل تطبيق البرامج الجديدة وأنظمة التطبيق الجديدة؟
- هل ينبغي أن تقيم الكليات والجامعات تحالفات استراتيجية؟ ومع من؟ ولأي هدف (أو أهداف)؟
- ما الذي تقتضي الحاجة حدوثه كي يتماشى الابتكار الأكاديمي مع حاجات التعليم في القرن الحادي والعشرين؟

بروز جوانب جديدة داخل الوسط الأكاديمي

هناك اليوم حاجة، كما أشار آتويل (1998)، إلى وضع مجموعة من نماذج التميز التعليمي. وهذا لا يعني أن النماذج التقليدية لجامعة البحوث وكلية الدراسات النظرية والجامعة الشمولية والأعداد التي لا تحصى من الكليات والجامعات صغيرها وكبيرها في الولايات المتحدة وحول العالم ستخرج كلها عن مساراتها المألوفة وتتحول إلى شيء مختلف كلياً، لا بل على العكس من ذلك، فبعض المؤسسات التي اكتسبت اعترافاً واسع النطاق بها كمراكز للتفوق والتميز وبأن لها قواعد كبيرة للموارد، لن يتغير بشكل باهر من حيث برامجه أو مهمته.

وعلى الرغم من أن المؤسسات الأكاديمية جميعها ستعمد إلى تغيير بعض أساليب التعلم والتربية وتعيد النظر في دور الأستاذ الجامعي، فسيجد الكثير منها أيضاً أن عليه إعادة بنيته الذاتية كي يصبح أكثر كفاءة وقدرة على التجاوب إزاء المستجدات. والمدن الجامعية التي حاولت تقليد كليات وجامعات «البحوث واحد» (حسب تصنيف كارنيجي) قد تجد نفسها فعلاً في مواجهة ضرورة إجراء تغييرات كبيرة في الاتجاه والشكل. وفي نهاية الأمر، لن تواجه سوى الكليات والجامعات التي هي أصلاً مراكز تفوق، تغييرات كبيرة إذا قورنت بالمؤسسات الشقيقة التي عجزت عن تحقيق ميزة تنافسية مماثلة.

وبعبارة أكثر صراحة، إن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي قد تواجه تحولات كبرى في كل من مهامها وعروض برامجها خلال السنوات العديدة المقبلة (بلوستين، غولدستين، ولوزيير Blustain, Goldstein & Lozier 1999؛ دودرشتات Duderstadt 1999؛ فارينغتون Farrington 1999). ونشهد اليوم ظهور نموذج محدد من الخيارات فيما يشرع عدد أكبر فأكبر من الكليات والجامعات في إعادة بناء تراكيبها. ويعتمد النجاح على قيام كلية أو جامعة ما بما يلي:

- تطوير نموذج معين للبرمجة الأكاديمية من شأنه أن يلبي الحاجات المحددة لمجتمع الخدمات في كلية أو جامعة؛
- اتخاذ خيارات استراتيجية مناسبة وتطبيقها بالتوقيت المناسب؛
- الحصول على الموارد اللازمة واستخدامها بالطريقة المناسبة؛
- القيام بالأعمال التي تعود بأعظم الخير على معظم الناس؛
- إيجاد موقع استراتيجي ضمن مجالها في السوق وتطوير ميزة استراتيجية والحفاظ عليها للمساعدة في ضمان السلامة والبقاء على المدى البعيد.

حتمية التغيير في التعليم العالي

لماذا يتحتم علينا تغيير الأمور؟ لماذا لا نمضي في القيام بالأمور التي دأبنا دوماً على القيام بها؟ ماذا يمكن أن نكسب من التخلي عن جميع التقاليد المألوفة والطرق الناجعة في العمل لمجرد تجريب شيء جديد؟ مثل هذه الأسئلة أصبحت عادية تتردد في قاعات الكليات والجامعات على الصعيد الإداري. فالعديد من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين وحتى الإداريين يشكك في فكرة الحاجة إلى التغيير وفي مدى أثر هذا التغيير فيهم وفي العمل الذي يقومون به. ويبدو أن الكثير من المتعلمين الذين جاؤوا إلى هذه المؤسسات يتمتع بدراية بحقائق الاقتصاد الجديد والتغييرات الحاصلة بسببه أفضل من دراية الكثير من الأعضاء الدائمين في المدن الجامعية للكليات والجامعات الذين يواجهون صعوبة في إدارك أن التعليم العالي في حاجة إلى التغيير.

غير أن هذا الإحجام عن فكرة التغيير أمر يمكن تفهمه تماماً، إذا أخذنا في الاعتبار تاريخ المؤسسات الأكاديمية. فقد كانت الكليات والجامعات ينابيع المعارف منذ القرون الوسطى، وكانت تحتكر ذلك «الامتياز»، إن جاز التعبير، ولم تواجه سوى الحد الأدنى من المنافسة. في هذا المناخ الاحتكاري، أصبح «البرج العاجي» مكاناً مقدساً تنبع فيه المعرفة وتنتشر لينهل منها جميع الراغبين في زيارته. لماذا ينبغي أن يتغير هذا؟

غالباً ما يعجز رواد «البرج العاجي» عن إدارك الواقع المتمثل في أن المؤسسة الأكاديمية لم تتمكن من اللحاق بالتسارع الهائل لوتيرة الحاجات التي نشأت في عصر المعلومات من حيث إنتاج المعارف ونشرها على السواء. ويصعب على كثيرين ضمن الجدران الفكرية المعزولة تقليدياً للمؤسسات الأكاديمية أن يدركوا أن ما تقوم به وما قامت به تقليدياً عبر العصور، لم تعد له صفة القداسة أو الاعتبار السامي كما كان الحال في الماضي. والواقع، مع هذا، هو أن مسار الحضارة الإنسانية كله قد تغير تغيراً مذهلاً في مدى نصف القرن الماضي، كما تغيرت متطلبات المجتمع من أولئك الذين يصدرون المعارف وينشرونها جنباً إلى جنب مع ذلك التغير (دودرشتات ـ Duderstadt, 1999). والخطر هنا هو أنه ما لم تتكيّف الكليات والجامعات بشكل فردي مع تلك التغيرات، فستجد أن القوى التي أحدثت التغيرات تلك من الشدة بحيث تطيح بأي مؤسسة أكاديمية تفشل في تلبية تلك الحاجات والمتطلبات.

تغيرات هائلة في الوسط الخارجي

الأسلوب الأبسط لمواجهة التغيرات في الوسط الخارجي هو بحث عملية التحول التي مرّ بها المجتمع عند انتقاله من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات. وقد عملت مكونات ذلك التغير بمجمله على الإطاحة بكل معنى الكلمة بعقائد الفكر القديمة وأحلت محلها عقائد جديدة (دولينس ونوريس ـ Dolence & Norris, 1995). ولقد أدت الفتوحات المذهلة التي انبثقت عن تطوير تقنيات واقتصادات جديدة إلى تحويل كل شيء.

والدلالات المستقاة من انهيار النظام الشيوعي في أوروبا الشرقية ظهور شبكة المعلومات الدولية «إنترنيت» وانتشار وسائط النقل الرخيصة والسريعة وتزايد القدرة على التواصل الفوري من أي مكان في العالم، كل ذلك عنى بأنه يتحتم التعرف على الأنظمة الجديدة التي يتم بوساطتها إنجاز الأمور. وكان لا بد من تطوير أساليب جديدة لتنظيم عملية الإنجاز هذه، كما كان لا بد من ابتكار أساليب جديدة للعمل بعضنا مع بعض ضمن مجتمع يضم العالم بطوله وعرضه.

ودور المؤسسة الأكاديمية في هذا كله دور معقد. ولكي نستوعب هذا الدور بشكل أفضل، من المهم أن نتذكر بأن معظم هذه التغيرات طرأ خارج حدود تلك المؤسسة. ولهذا دلالة ذات مغزى لأن الكثير من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية انبثق عن المؤسسة الأكاديمية (راولي، لوجان ودولينس, 1998). لكن التغيرات على هذا الصعيد كانت مختلفة، إذ وجدت المؤسسة الأكاديمية نفسها تتبع خطى عملية التغيير بدلاً من أن تقودها. غير أن هناك استثناءات ـ فقد كان الكثير من البحاثة والأساتذة جزءاً من النموذج الجديد منذ البداية، على الأقل من وجهة نظر تحليلية. وتفجرت الابتكارات في مجال التعليم والتعلم في أنحاء العالم لتلبية متطلبات المتعلم في هذا العصر. بيد أن العديد من المدن الجامعية حاولت تطبيق المقاربات التقليدية في التعليم بصرف النظر عن ملاءمتها لظروفها الخاصة. ولا بد من أن يفاجأ إداريو الكليات وأعضاء هيئاتها التدريسية حين يشاهدون أعداد الطلبة تتناقص والمنح تتضاءل وأفضل المدرسين يهربون وأثر ذلك سلباً في قدرة الكليات على تقديم برامج دراسية متميزة. وحين يهبط مستوى برامج الكليات وتفقد كفاءاتها المتميزة، لا يعود من الصعب التنبؤ بانحطاط هذه المؤسسات وربما انهيارها.

التغيرات في الاقتصاد

إن الأسلوب الذي يؤدي به الناس عملهم والعمل الذي يؤدونه في هذا العصر الجديد يختلفان بوضوح عن الأسلوب والعمل اللذين كانا في العصر السابق (كاتز-Katz, 1999). فقد أدت العولمة واستخدام الحاسوب إلى إحداث تحول

ملموس في جميع الدول الصناعية في أنحاء العالم (المفوضية الغربية ما بين الدول للتعليم العالي، 1992). في واقع الأمر، لقد نشأت صناعة جديدة برمتها: صناعة المعلومات، التي لم تقف عند حد خدمة القاعدة الصناعية، بل إنها حلّت محلها تماماً في أوجه عديدة.

أصبحت عمليات صنع المعلومات وتشذيبها والتحكم بها ونشرها وتحليلها من الأنشطة الواسعة في ميدان الأعمال اليوم خارج حدود المدن الجامعية. فقد أحدثت شركات كبرى جديدة، من أمثال مايكروسوفت، والتي توسعت بسرعة لافتة لتسيطر على حيز كبير من الاقتصاد الوطني في بلادها والاقتصاد العالمي ككل، إنها شركات تعمل في مجال المعلومات (وتجني أرباحاً طائلة جرّاء ذلك) أو تعمل ـ كما نعلم ـ في مجال آخر هو التعليم، وهو الدور التقليدي للجامعة. وإذا كانت الكليات أو الجامعات المحلية تواجه تحديات من قبل صناعة في مجال الأعمال تعنى بصنع المعلومات ونشرها، فكيف تتآلف مع هذه الصناعة الجديدة أو تنافسها؟ كيف تحافظ على تقاليدها في اختبار المعلومات وإيجاد تفهم أفضل؟ ما هو الدور المناسب للأوساط الاكاديمية ومؤسساتها الفردية في عصر المعلومات؟

هذا هو التحدي الأول لكليات وجامعات هذا العصر. فعلى كل مدينة جامعية أن تعمل إلى إعادة تعريف ذاتها وإثبات هذه الذات في إطار العصر وفي ظروف اقتصاد لم يَعُدْ فيه التحكم في تطوير المعلومات (المعارف) ونشرها يعتبر احتكاراً. ولا تزال هناك بالتأكيد حاجة للأنشطة العديدة التي تقوم بها المؤسسات الأكاديمية التي لا تشملها حالياً أعمال شركات المعلومات الخارجة عن نطاقها، على صعيدي البحوث والتدريس على السواء، ومع هذا هناك اليوم قوى متنافسة ومتزايدة تشكل تحدياً حتى لأقدس التقاليد والأنشطة الأكاديمية (بلوستين، غولدستين ولوزيير1999؛ كاتز 1999). والتصدي للمنافسة، لا سيما من قبل مؤسسات غير أكاديمية، عمل جديد بالنسبة إلى معظم الكليات والجامعات كما أنه يطرح تحديات ومشكلات جديدة.

تغيرات في الحاجات التعليمية للجماهير

من التغيرات البارزة الأخرى التحول من الطالب إلى المتعلم (تراختنبرغ ـ Trachtenberg, 1997؛ معهد موارد التعليم 1966). و*المتعلم*، الذي لم تعد تكفي الإشارة إليه على أنه مجرد *طالب*، يجتذب معه جملة جديدة من الحاجات والظروف إلى قضية البحث عن أفضل السبل لنشر المعارف. ويمكن تعريف *الطلبة* بأنهم أولئك الذين يسعون إلى المعرفة لكنهم غير حاسمين في تحديد نوع المعرفة التي يحتاجون إليها أو الأسلوب الذي يريدون أن ينقلها الأساتذة إليهم بوساطته. والطلبة غير حاسمين حين يتلقون هذا النوع من التعليم ويمتثلون لإملاءات وتقاليد الكليات أو الجامعات التي توفره لهم. والطلبة ليسوا صناع المعرفة لكنهم متلقّو حصيلة البحوث.

أما *المتعلمون* فوضعهم مختلف. فهم، كالطلبة، يسعون إلى اكتساب المعرفة، لكن التشبيه يقف عند هذا الحد ولا يتجاوزه:

- فالمتعلمون يبادرون إلى تحديد مجالات المعرفة التي يحتاجون إلى تعلمها،
- والمتعلمون يبحثون عن أساليب تعليمهم التي تتوافق مع قيود الوقت المتوافر لهم ومواردهم المتاحة والمتطلبات والتقييدات المرتبطة بعملهم،
- والمتعلمون يدركون أن حيزاً كبيراً من قاعدة المعارف في هذا العصر يشهد تغييراً ويحرصون على أن يكونوا جزءاً من عملية صنع المعارف ومن عمليات التشذيب والتحليل التي يواكبها،
- والمتعلمون يدركون أن أمامهم خيارات وهم يستغلونها للحصول على ما يريدون وقت الحاجة.

انطلاقاً من هذا التعريف تتضح لنا نتيجتان: الأولى، أن طبيعة المتعلم في هذا العصر تتطلب شكلاً مختلفاً من استجابة الأوساط التعليمية في الكليات والجامعات إذا أريد للعملية التعليمية أن تكون فاعلة وإذا افترضنا أن الهدف

الأول للتعليم هو تقديم المعارف لمساعدة الأفراد والجماعات ومجتمعات بكاملها في تحسين ظروف معيشتها ومعيشة الآخرين (معهد موارد التعليم، 1966). الثانية، أن في وسع المتعلم الإفادة التامة من بيئة تعليمية واسعة تتسم بالتنافس، وأنه قادر تماماً على القيام بذلك (فارينغتون، 1999).

والمتعلمون هم أيضاً مستهلكون، وهم بهذه الصفة يعتقدون بأن لهم كلمة في شأن المنتجات التي يبتاعونها. وتُدخل هذه الفكرة التعليم العالي حلبة المنافسة التجارية التقليدية، وهي بيئة غير مألوفة وغير مريحة بالنسبة إلى التعليم العالي. وإذا تجاوزنا حدود المسائل المتعلقة بتحول الطالب إلى متعلم واعتبار المتعلم مستهلكاً لا مجرد وعاء تُستودع فيه المعارف، نجد أن جملة من أنماط المتعلمين، في عالم المؤسسات الأكاديمية، لها حاجات ورغبات مختلفة من هذه الأنماط:

- *المتعلم التقليدي* ـ الشخص الذي ينتقل مباشرة من المدرسة الثانوية إلى كلية أو جامعة تقليدية ويسعى إلى الحصول على درجة جامعية في اختصاص معين.
- *المتعلم غير التقليدي* ـ الشخص الذي ربما بدأ طالباً تقليدياً، لكنه انسحب من الدراسة الجامعية وعاد بعد فترة متأخرة من حياته لإتمام برنامج دراسي في كلية أو جامعة؛ ويمكن أن يكون الشخص ذاته الذي لم يتابع دراسته بعد سنوات المدرسة الثانوية، لكنه قرر في مرحلة لاحقة متأخرة من حياته أن يحصل على درجة جامعية) من كلية أو جامعة معينة.
- *المتعلم الخريج التقليدي* ـ الشخص الذي يسعى إلى الحصول على شهادة الماجستير أو الدكتوراة حالما يحصل على الشهادة السابقة لأيٍ منهما. وينخرط الكثير من هؤلاء في جانب البحوث من التعليم العالي (ولا سيما في «بحوث كارنيجي واحد واثنين»، إضافة إلى بحوث «الدكتوراة واحد واثنين» في الكليات والجامعات التي تعرضها).
- *طالب (متعلم) الدراسات العليا الممتهن* ـ الشخص الذي يسعى إلى الحصول على درجة في الدراسات العليا لتحسين وضعه المهني. ونادراً ما ينخرط هؤلاء الخريجون في البحوث الجامعية.

- *المتعلم العشوائي* ـ الشخص الذي يسجل من حين لآخر لدراسة مادة ما إما لاهتمامه الشخصي بها أو لتحسين أدائه في مهنته.
- *المتعلم طوال الحياة* ـ الشخص الذي يسعى دائماً إلى اكتساب معارف جديدة وقواعد لمعارف جديدة. ومثل هذا الشخص يجسد الاتجاهات المتنامية في عصر المعلومات.

ومن بين أنماط المتعلمين المختلفة، هناك نمطان يمكن أن يشكلا تحدياً خاصاً حتى لأفضل الكليات والجامعات التقليدية وهما: المتعلم طوال الحياة والمتعلم غير التقليدي (المفوضية الغربية ما بين الدول للتعليم العالي، 1992). وفي الظروف الاقتصادية المعاصرة، لا تتطور المعرفة بسرعة مذهلة فحسب، بل إن على متابعيها أن يمضوا حثيثاً في التعلّم كي يواكبوا دوماً تطورات عملهم. لذلك كان للناس من مختلف الأعمار حاجات تعليمية ويلجأ الكثير منهم إلى الكليات والجامعات لتساعدهم في تلبية تلك الحاجات. يضاف إلى هذا أن لهؤلاء المتعلمين حاجات مختلفة ويعرفون عن حقوقهم وعن المكاسب التي يحققها لهم التعليم العالي أكثر مما يعرف عنها المتعلمون التقليديون. وليس هناك، بكل بساطة، سبب وجيه حتى للقيام بمحاولة تعليم هؤلاء المتعلمين بالطريقة نفسها المتبعة في تدريس الطلبة التقليديين، ولا سيما في ظروف الزيادة الراهنة في أعداد المتعلمين طوال الحياة والمتعلمين غير التقليديين.

ويمثل المتعلم طوال الحياة تحدياً لافتاً بشكل خاص. فأعداد متعلمي «اقتصاد المعلومات Information Economy» هؤلاء، بعد حصولهم أصلاً ربما على درجة علمية من كلية أو جامعة، لهم نفس الحاجات للحصول على معارف متقدمة كما للمتعلمين غير التقليديين. غير أن هؤلاء المتعلمين يختلفون عن أقرانهم غير التقليديين في أنهم يحتاجون إلى معرفة المستجدات في حقول معينة من المعرفة وإلى دورات منفردة (أو ربما أجزاء فقط من الدورات) المخصصة لغيرهم بدلاً من الانخراط في برنامج تعليمي موجّه لنيل شهادة

جامعية. ومعنى هذا أن برنامج الشهادة الأساسي في كلية أو جامعة لم يعد في الإمكان اعتباره حزمة معرفية كاملة. والمتعلمون، كالمعرفة ذاتها، يسعون دوماً إلى التحديث. فما المانع من أن يتوقع أمثال هؤلاء المتعلمين من المؤسسات التي تمنح الشهادات العلمية أن توفر لهم مستجدات التحديث المعرفي؟

الأمثلة السابقة عن المتعلم الجديد تطرح تحديات مهمة في وجه التعليم التقليدي الذي يخفق عموماً في تلبية تلك الحاجات. وفي حين أننا قد نسمع أصواتاً تعتقد بأن الطالب التقليدي سيظل موجوداً، وفي هذا شيء من الحقيقة، إلا أن المؤسسات الأكاديمية إجمالاً لا تستطيع أن تقصر برامجها على النماذج التي تفيد الطلبة التقليديين دون سواهم. وبينما تصبح أعداد متزايدة من طلبة المدارس الثانوية واعية لخياراتها، فلربما يأخذ الإغراء الأساسي للمدينة الجامعية التقليدية في التضاؤل. زد على ذلك أن بعض الكليات والجامعات تجازف بانقطاع صلتها بميادين التعليم المعاصر إن هي رفضت التغيير لتلبية حاجات المتعلم المعاصر، ومثل هذا الانقطاع قد يكون قاتلاً.

أهمية تطوير ميزة تنافسية والحفاظ عليها

إذا كان من الصعب على بعض أقسام المدن الجامعية تقبل الفكرة القائلة بوجوب تغيير القيم والأساليب التقليدية، فلا بد من أن تبدو الفكرة القائلة بوجوب أن تصبح الجامعة قادرة على المنافسة فكرة عاصفة. ولنتذكر أن الأوساط الأكاديمية التقليدية كانت تعتبر نفسها، كما كان الآخرون يعتبرونها، أمكنة حافلة بالألغاز. أمكنة مغايرة للعالم المحيط بها حيث تصنع المعرفة ومنها تنتشر. وإغراء عالمها الأكاديمي قوي، كما يمكننا أن نتفهم أن يكون لهذه الهالة النقية التي تحيط بالحياة الأكاديمية حماتها ومناصروها. وفي عالم كهذا لا مكان للمنافسة بين المؤسسات ـ بل الإبداع والتحليل البحثي والتدريس الممتاز لا غير.

غير أننا هنا أيضاً نشهد صداماً بين هذه الآراء ومطالب أولئك الذين يوفرون الوسائل التي تتيح بقاء الكليات والجامعات (كاتز، 1999). ويرغب المتعلمون وغيرهم من مستهلكي منتجات وخدمات التعليم العالي في أن يضمن لهم

الحصول على مستويات أعلى من الجودة والتلقي في الوقت المناسب والمرونة في الاستجابة للمطالب والحاجات. وفي حال رفضت جامعة ما تلبية هذه الحاجات، يتوجه المتعلمون والمستهلكون ببساطة إلى الجامعة التالية سواء كانت ملاصقة لها أو في الفضاء الكوني. إن كره المنافسة شيء والإحجام عن التعامل معها شيء آخر. فالمنافسة حقيقة واقعة وليس أمام المدن الجامعية من خيار سوى مواجهتها رأساً برأس (فارينفتون، 1999).

المزايا التنافسية ليست حكراً على ميادين الأعمال

في ميادين الأعمال، لطالما اعتبر التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية أدوات فاعلة في إحداث حد تنافسي يستغل ظروفاً وقدرات تنافسية معينة في السوق ويؤمن موقعاً تستطيع شركة ما أن تهيمن عليه. وليس لسمعة المنافسة ولعبارات من قبيل «عالم تأكل فيه الذئابَ الذئاب» صدى إيجابي في العالم الأكاديمي، لهذا يستطيع المرء أن يتفهم إحجام المؤسسات الأكاديمية عن دخول معترك المنافسة.

لكن ميدان الأعمال تعلم بالتجربة أن إحداث حدٍ تنافسي غالباً ما يكون مسألة حساسة، ففي مثل هذه الحال يمكن أن تضيع الجهود المبذولة في ميادين الأعمال هباء بالبساطة نفسها التي قد تتمكن بها من الحفاظ على بقائها. فالأعمال يمكن أن تنجح أو تفشل استناداً إلى قدرة كل منها على أن يصبح عاملاً فاعلاً بارزاً في مضماره التنافسي. كما أن المنافسة لا تنطوي بالضرورة على اتخاذ موقف لسلب الآخرين مكاسبهم. والكثير مما يكتب عن الإدارة الاستراتيجية اليوم، بالتأكيد، يتحدث عن الممارسات التجارية التي لا تحض على اكتساب ميزة تنافسية بالقضاء على المنافسين في السوق، ويدافع عن مثل هذه الممارسات. ومن الممكن إيجاد أوضاع يربح فيها الجميع (كإقامة تحالفات استراتيجية ومشروعات مشتركة وترتيبات على أساس شبكات تجارية)، وهي أوضاع يفضل أن تكون قائمة في حالات كثيرة. ويمكن تطبيق هذه الحقائق البدهية لميادين الأعمال في المجالات الأكاديمية أيضاً.

معنى المنافسة في المجال الأكاديمي

لمثل هذه المنافسة وجهان. أحدهما الوجه المتعلق بالمنافسة على الموارد (كاتز، 1999 وليفين،1997). وبكل بساطة، ليس هناك من الموارد ما يكفي لتوزيعها إما على الكليات والجامعات العامة أو على الكليات والجامعات الخاصة. ففي المؤسسات العامة، لا تدخل الكليات والجامعات في تنافس مباشر غالباً فيما بينها من أجل الحصول على الأموال الكافية لأنشطتها فحسب، بل تتنافس في ذلك مع الوكالات الحكومية الأخرى أيضاً. ويعني هذا النوع من الخطر المزدوج أن كبار الإداريين وواضعي الميزانيات والناشطين في جماعات المؤازرة يتعين عليهم قضاء أوقات طويلة في عواصم الولايات (الأمريكية) لعرض قضاياهم وتملق المشرّعين الذي يعتقدون أنهم من المتعاطفين مع هذه القضايا وتناقل التأثير جيئة وذهاباً للحصول على أفضل النتائج الممكنة. غير أن القضية الرامية إلى زيادة المبالغ الخاصة بالإنفاق على الكليات والجامعات العامة أصبحت مهمة أصعب لإقناع الجهات المانحة بجدواها عما كان عليه الحال في الماضي، وذلك في حقبة اتجهت فيها تحالفات الأوساط السياسية المحافظة عموماً إلى خفض الإنفاق وخفض الضرائب وخفض الخدمات.

أما بالنسبة إلى الكليات والجامعات الخاصة، فهناك منافسة على الهبات والمنح، وهنا أيضاً لا يقتصر التناطح على المدارس بل يتجاوزها إلى ما بين المؤسسات الأكاديمية والمؤسسات الأخرى التي يجب أن تتنافس على الدولارات الخيرية. وكما جرى للمؤسسات العامة في قطاع التعليم العالي، شهد الكثير من المؤسسات الخاصة خفضاً شديداً في الأموال العامة أو انقطاعها كلية. وقد أجبرها ذلك على الانهماك في البحث عن جهات ترعاها سواء كانوا أفراداً أم شركات، كما تفعل المؤسسات غير الربحية الخاصة (وبدرجة أقل المؤسسات العامة المماثلة). وتزيد هذه المنافسة المتصاعدة حدة المصاعب التي تواجهها الأنشطة الرامية إلى جمع ما يكفي من الهبات والمنح للجامعات والكليات الخاصة محدثة بهذا المزيد من الضيق والتوتر في البيئة التنافسية.

وهناك منافسة على الطلبة والمدرسين، وإلى حد ما، على الإداريين والموظفين. وبالنسبة إلى الطلبة، ترغب الكليات والجامعات في اجتذاب الطلبة الذين (1) هم مؤهلون أكاديمياً ليصبحوا طلبة كليات، (2) يظهرون مقدرة على إتمام برنامج دراسي، (3) يضفون المزيد من السمعة والعراقة على المؤسسة الأكاديمية، (4) يسهمون في تحقيق الحصص حسب التوزيع المحدّد (أعداد الطلبة من الأقليات والنساء الملتحقين ببرنامج معين). والطلبة من خريجي المدارس الثانوية الذين أتمّوا بنجاح برامج ذات مستوى عال أو حصلوا على معدلات عالية أو جاؤوا من النهايات العليا لصفوف تخرجهم هم الطلبة الذين تميل الكليات والجامعات إلى الظفر بهم أكثر من غيرهم. لكن نشأت منافسة على هؤلاء الطلبة لأن هناك عدداً محدوداً من الطلبة في فئة 1 أو 2 أو 5 أو حتى 10في المئة العليا من صفوف تخرجهم. وتتلهف كل جامعة أو كلية على أن تكون هي التي يختارها أمثال هؤلاء الطلبة. وتعيّن على الكليات أو الجامعات، لكي تحظى بأولئك الطلبة المتفوقين إضافة إلى المزيد من الأقليات وطلبة الطبقات المحمية، أن توسع بشكل كبير حصص المنح الدراسية لحفز الطلبة المرغوب فيهم على قبول عروضها. وهذه تكلفة إضافية ثقيلة لها أثرها في الموارد.

والجانب الآخر من مسألة ترشيح الطلبة هو الجانب المتعلق بالحاجة إلى ملء الأماكن المتوافرة. والتشبيه بمثال الطائرة في محله تماماً هنا: فالتكاليف الرئيسة الثابتة (في حال الكليات ومنشآتها ورواتب أعضاء هيئاتها التدريسية، إلخ) يجب تأمينها قبل إقلاع الطائرة. وعلى الرغم من أن المدن الجامعية ربما تكون راغبة في ملء قاعات الدرس فيها بأفضل الطلبة لا غير، إلاّ أن الواقع يفيد بأن الكليات والجامعات سوف تمضي في خفض معايير القبول إلى أن تكون استوفت قبول ما يكفي من الطلبة لملء مقاعدها الشاغرة وغطّت، إن لم تكن تجاوزت، تكاليفها الإدارية الإضافية. ولاجتذاب الطلبة إلى الدراسة في الجامعة وتأمين ما يكفي من السيولة المالية هنا أيضاً يجد المزيد من المدن الجامعية لزاماً عليها أن ترفع نسبة المنح الدراسية غير الأكاديمية وغيرها من الحوافز (من قبيل تقديم بطاقات سفر جوي مخفضة).

والجانب الرئيسي الثاني للمنافسة هو العمل الحثيث من أجل التفوق (راولي، لوجان، دولينس 1998). وهناك في أنحاء العالم كله جامعات وكليات معينة يشير اسمها ذاته إلى التقاليد والنوعية والتفوق. وقد أضحت «مدارس الأسماء» هذه، بالنسبة إلى الكثير من مؤسسات التعليم العالي الأخرى، نماذج تحتذى وعلامات مميزة للنوعية الفائقة.

إلا أن كلارك (Clark (1995، يرى أن مؤسسات الأسماء ليست بالضرورة أفضل من المؤسسات المماثلة الأقل شهرة. وغالباً ما توحي عراقتها بنوعيات تعليمية ليست أفضل فعلاً مما يمكن أن يجده المرء لدى المؤسسات الأقل عراقة. ويرى آتويل (1998)، كما أشرنا في بداية هذا الفصل، أن الأمر يتعلق بعجز كل كلية أو جامعة عن أن تبلغ مستوى الجامعات العريقة مثل هارفارد أو كمبردج أو هايدلبرغ، بقدر ما هو متعلق بعدم رغبتها في أن تكون كذلك. ففي وسع كل جامعة أو كلية أن تطور برامج معينة يمكن أن تضاهي بها مؤسسات الأسماء، إضافة إلى وجود فرصة للارتقاء إلى درجة التفوق في مناطق لم تتمكن مؤسسات الأسماء من بلوغها. فكلية ساوثامبتون (التابعة لجامعة لونغ آيلاند)، التي لا يتجاوز عدد طلابها ألفاً وخمسمئة طالب، نجحت، على سبيل المثال، في اكتساب سمعة ممتازة لبرنامجها الجامعي الخاص بعلوم البحار. كما تمكن «معهد أميريكا للطهو»، الذي لا يبعد أكثر من خمسة عشر كيلومتراً شمال إحدى المؤسسات المرموقة وهي كلية فاسار، من اكتساب شهرة عالمية في تخريج طهاة بخبرات استثنائية.

ويتجسد هذا الجانب من المنافسة ـ أي المنافسة من أجل التفوق ـ في استطاعة كلية أو جامعة ما على القول إن برنامجاً أو برنامجين (وربما أكثر) من برامجها ذات نوعية فائقة التميز. والتفوق بامتياز يجتذب الطلبة والمدرسين الأكفاء والمنح والهبات والهدايا للمؤسسة التعليمية لمساعدتها في الحفاظ على ميزتها التنافسية ونجاحها في المدى البعيد. وفي وسع الكليات والجامعات التي

تدرك أن مؤسسات الأسماء ذاتها لا تستطيع أن تكون كل شيء وللجميع، أن تسخّر التخطيط الاستراتيجي في تطوير قاعدتها الخاصة لتأمين الموارد بطرق تبني المؤسسة بشكل يبني أيضاً سمعتها. وهذه طريقة واضحة للاندفاع النشط والحفاظ على الميزة التنافسية.

مسألتا القيم والأخلاق في سياق المنافسة الأكاديمية

ربما يعزى حيّز كبير من معارضة الفكرة القائلة بأن الانخراط في بيئة تنافسية أو التصرف بطريقة تنافسية من قبل العديد من المؤسسات الأكاديمية إلى شعور ماثل بأن المنافسة تعني، بطريقة ما، أن طرفاً فيها يفوز في حين يخسر الطرف الآخر. وربما بدت هذه النتيجة غير أخلاقية، لا سيما إذا كنا هنا نتحدث عن الهبات والطاقات السخية للأوساط الأكاديمية. كما يمكن أن تشير إلى أن القيم الفكرية والجامعية للتعليم العالي لم تعد لها قيمة في عالم اليوم.

ولحسن الحظ، لا يحتاج الأمر، حسب مقاربة المرء لمسألة المنافسة، إلى تكبد خسائر لتحقيق قدرة أكبر على المنافسة. فمن الممكن أن تعمل الكليات والجامعات جنباً إلى جنب وتتنافس بعضها مع بعض في آنٍ معاً. وفي وسع مدينتين جامعيتين، مثلاً، أن توحدا جهودهما لخفض التكاليف عن طريق زيادة وفورات الحجوم في المشتريات أو الطباعة أو العلاقات العامة أو مساعي كسب التأييد لقضاياهما معاً. وفي الوقت ذاته تمضي المؤسستان في اجتذاب الطلاب والمدرسين أنفسهم. لا بل إننا ننتقل بمثالنا خطوة أخرى ونقول إن المدينتين الجامعيتين قد تقرران حتى أن تتبادلا بعض البرامج فيما بينهما وتقوم كل منهما بتزويد الأخرى بمعلومات معينة. (قد تتخلص إحداهما من برنامجها لشهادة الماجستير في إدارة الأعمال وتحول موارده إلى الارتقاء ببرنامج الدرجة الجامعية إلى مرتبة التفوق، في حين تقلص الأخرى برنامجها للدرجة الجامعية وتحول موارده إلى الارتقاء ببرنامج الماجستير في إدارة الأعمال إلى مرتبة التفوق، ما يمنح كلتيهما فرصة أعظم للارتقاء ببرامجهما

القائمة في حين تتيحان الاطلاع المباشر والمتصل على برامج كل منهما). وهكذا نجد أن حالة «الكل رابح» ممكنة وأنه ليس هناك ما يقف في وجه نظام الأخلاق أو القيم لمدينة جامعية ما باتباع مثل هذه الاستراتيجية.

أسباب نجاح التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات

تتمثل المكامن الأساسية لقوة التخطيط الاستراتيجي في قدراته على إيجاد تآلف أفضل بين المؤسسة المعنية والبيئة المحيطة بها (أي تلك المجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في أنشطة مؤسسة ما). وتنطبق هذه القاعدة في ميدان الأعمال كما تنطبق في الساحة الأكاديمية. ولسوء الحظ أن الكثير من عناصر البيئة أصبح أقل تحديداً وبالتالي أكثر بلبلة مع ما شهدته عدة من السنوات الماضية من التحولات الهائلة في الاقتصاد العالمي.

وتتسم البيئة أيضاً بالانتشار والاقتحام. فإما تتفاعل مؤسسة ما بطريقة مرغوبة وفاعلة مع البيئة المحيطة بها أو تثبت البيئة قوتها بالقضاء على المؤسسة. ويظهر تحليل لأسباب زوال شركات إنترنيت عديدة أن النوايا الطيبة ليست هي التي تصمد على الدوام في وجه أولويات التسويق أو حقائق الأوضاع المالية.

وهذا الواقع البيئي لا تتضاءل قوته أو شدته فقط لأن المؤسسة المعنية يتصادف أن تكون كلية أو جامعة. وكما يقدّر ويتفهم تماماً عدد غفير من رؤساء الجامعات ومستشاريها في هذا العصر، فإن الحفاظ على استقرار الأوضاع في المدن الجامعية وإعداد مزيج ذي صلة من البرامج وتطوير المستوى المتفوق وتأمين الموارد اللازمة هي كلها تحديات لا تزال شدتها تتفاقم وتصبح أكثر استعصاء على الحل، فيما تجهد جامعاتهم في السعي إلى اكتشاف أنجع السبل لتحقيق النجاح. ولقد تحول الكثير من رؤساء الجامعات ومستشاريها إلى التخطيط الاستراتيجي فعلاً للإسهام في تحديد السبل المفضية إلى النجاح بشكل أفضل، وكثير منهم أصيب بخيبة أمل. ونحن نقول إن الخطأ لا يكمن في التخطيط الاستراتيجي، بل هو يكمن في مقاربة التخطيط التي انتهجها رؤساء الجامعات

والمخططون الاستراتيجيون فيها. وبعبارة أكثر تحديداً، تعزى هذه النتائج التي لا ترقى إلى التميز الباهر، جزئياً على الأقل، إلى عدم إدراك هؤلاء الأفراد أن التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات يختلف اختلافاً كبيراً عن التخطيط الاستراتيجي في ميدان الأعمال. ويذكرنا مينتسبرغ (1994، الطبعة الأولى) بهذه البلاغة، بأن التخطيط الاستراتيجي يمكن تطبيقه بنجاح، لكن العملية ليست سهلة. واحتمالات النجاح تزداد بكثرة من خلال تحديد مقاربة واقعية للتخطيط الاستراتيجي والمعرفة الدقيقة للخيارات المتاحة وأن يضع المعنيون نصب أعينهم ما يتطلبه تنفيذ الخطة الاستراتيجية بنجاح.

أهداف التخطيط الاستراتيجي الناجح في المؤسسة الأكاديمية

إن السبب المحوري للانهماك في التخطيط الاستراتيجي، كما أسلفنا، هو جعل الكلية أو الجامعة أكثر تآلفاً مع محيط بيئتها. وتستقطب آليات السوق الراهنة كل النتائج الإيجابية لتغييرات متفاعلة ناجحة وذات نفع متبادل، إضافة إلى النتائج السلبية الناجمة عن حالة من عدم التوافق. وهذا لا ينطوي على إيحاء بتغيير القيم والأخلاقيات في الكليات والجامعات، بل على دعوة لفهم التغيرات التي طرأت في المجتمع بخصوص تطوير المعارف والإفادة منها. وستمضي الكليات والجامعات في أداء وظيفتها في اكتشاف المعارف التي يحتاج المجتمع إليها ونشرها. غير أن الأساليب التي تتبعها الكليات والجامعات في نشر المعارف، وأنماط هذه المعارف والجهات التي تفيد منها، قد تتفاوت بشكل أكبر مما كان يجري في الماضي.

هناك أيضاً أهداف أخرى تناسب عملية التخطيط الاستراتيجي للكليات والجامعات. فتوفير التعليم لمستوى الطبقة الاجتماعية ـ الاقتصادية الدنيا من الجماهير التي لم يُتح لها في أي بلد التمتع بمزايا التعليم العالي عبر العصور ليس هدفاً نبيلاً فحسب، بل هو ضرورة أيضاً في عصر المعلومات. ويمكن أن

يكون للتعليم العالي دور مهم في الحؤول دون ترسخ طبقة محرومة على الدوام تتراجع أوضاعها متخلفة وراء غيرها من الطبقات يوماً بعد يوم. وإحداث برامج دراسية جديدة أمر ضروري لا في حقبة تطوير اقتصاد عصر المعلومات فحسب، بل الاقتصادات الجديدة التي ستليه. وهناك هدف مهم آخر هو المضي في تطوير أساليب جديدة في ميدان إيصال المعلومات وأصول التدريس لتحسين قدرة المتعلم على التعلم. ومن الأهداف التقليدية التي يجدر بنا العمل على تحقيقها السعي إلى إيجاد سبل أفضل لضم المجتمع الدولي برمّته في إطار السلام من خلال تطوير أساليب أفضل للاتصال وتشجيع التفاهم الثقافي وترسيخ الاحترام المتبادل.

أما الأهداف الاستراتيجية فيمكن أن تشمل أيضاً العمل على ضمان استمرار الكليات والجامعات في المدى البعيد لأنها ترتكز علمياً على ما لا يقل عن برنامج نوعي واحد إضافة إلى قاعدة مالية ورأسمالية سليمة. كما أن الكليات والجامعات يمكنها أن تسهم في تحسين معيشة طلابها ومدرسيها وموظفيها وحتى إدارييها من خلال ارتباط إيجابي ومثمر بأقسامها داخل المدينة الجامعية. وأخيراً، يمكن أن يكون التخطيط الاستراتيجي أداة في يد الجامعة تستخدمها لتحسين ظروف المجتمع المحلي من خلال أخذه في الاعتبار عند وضعها برامجها ورعاية مصالحه والمشاطرة المتبادلة. وكل من هذه الأهداف ذو أهمية حيوية إذا كانت الكلية أو الجامعة تسعى حقاً إلى النجاح في المدى البعيد. وهي أيضاً أهداف بعيدة المدى، كما هي حال عملية التخطيط الاستراتيجي نفسها. وربما وجد رؤساء الجامعات والمخططون الاستراتيجيون من المفيد أن يختبروا مفاهيم عن طبيعة التخطيط الاستراتيجي وما ينجزه حيال تلك القائمة من الأهداف ليعرفوا مدى قرب توقعاتهم وأهدافهم حقاً إلى أهداف عملية التخطيط الاستراتيجي.

حتمية بروز مشكلات

لسوء الحظ، ليس هناك سبيل لتفادي بروز مشكلات في سياق عملية التخطيط الاستراتيجي ـ سواء على صعيد الأعمال أو الكليات أو الجامعات. والمسألة الحقيقية هنا هي انتفاء رؤساء الجامعات والمخططين الاستراتيجيين الخيارات المناسبة لمعالجة هذه المشكلات. وما نشدد عليه في هذا الكتاب من أوله إلى آخره هو أن مفتاح النجاح ليس في تفادي المشكلات والتهرب من مواجهتها، بل في مواجهتها بانفتاح وإخلاص ونزاهة وبإدراك أن التخطيط الاستراتيجي عملية إنسانية، وتقدير هذه الحقيقة. صحيح أن لا سبيل إلى تفادي المشكلات، لكن هناك سبلاً عديدة لمواجهتها ومعالجتها.

ونعتقد أن هذا جزء مما يبلغنا به مينتسبرغ (1994، الطبعة الأولى)، إذ يقول إن المخططين حين يدخلون في عملية تخطيط استراتيجي وفي خلدهم أن الخطة الاستراتيجية ستحل مشكلاتهم كلها، يكونون بذلك قد أوجدوا أولى هذه المشكلات. ولا مناص من بروز مشكلات طالما أن التخطيط الاستراتيجي يتم في بيئة غير مستقرة كما أنه عملية إنسانية (وكلما جعلناها كذلك حقاً كان أفضل) وطالما أنه لا أحد يستطيع على الإطلاق أن يتنبأ بالمستقبل وينجح في ذلك.

إذاً، هل التخطيط الاستراتيجي حافل بالمشكلات إلى درجة أن لا جدوى من تجربته؟ والجواب: لا، على الإطلاق. ليس هناك في هذه الدنيا جانب يخلو من المشكلات، فلماذا نفرد التخطيط الاستراتيجي على أنه النشاط المُشْكِل الوحيد الذي ينبغي على الجامعات تجنّبه؟ ما نحتاج إليه هنا هو أن نستوعب ما قد يحصل إذا رفض التخطيط الاستراتيجي. فالمشكلات لا تتلاشى، بل تسوء. والحياة لا تصبح أقل تعقيداً، بل تزداد تعقيداتها. وكذا الأمر بالنسبة إلى الجامعات، فهي إن لم تحسّن أوضاعها فستهوي إلى درجات أعمق فأعمق من المصاعب وبالتالي تنتهي في غياهب النسيان. والحل هو النهج الواقعي

والصبور والمخلص والمنفتح. على المعنيين بالأمر أن يتيحوا الفرصة للتخطيط الاستراتيجي بأن يتعامل مع العديد من شؤون المدن الجامعية، لكن عليهم أن لا يتوقعوا منه أن يحل جميع مشكلات الكليات والجامعات.

أهمية الاستمرار في المضمار

بالنسبة إلى من مرّوا بتجربة فاشلة في ميدان التخطيط الاستراتيجي، نتفهم أن من الصعب عليهم أن يعتقدوا بأن أفضل توصية لجامعاتهم التي كابدت هذه المشكلة هي أن تجرب التخطيط الاستراتيجي ثانية. وليس هناك سبيل أفضل من هذا للتوفيق بين الكليات والجامعات وبيئاتها؛ وحتى المساعي الفاشلة في إنجاح التخطيط الاستراتيجي ضمن الجامعات يمكن عكسها إلى مساعي ناجحة من خلال الأسلوب المنهجي السليم.

وفي زمن انكماش الميزانيات وتضاؤل الموارد وارهاق الأعصاب، تبدو توصية العودة إلى التخطيط الاستراتيجي طلباً شبه مستحيل، لكن الواقع يشير إلى أنه ليس هناك بديل آخر جيد. ولا بد أن يكون الفرق هو أن الجميع في المرة الثانية تتوافر لهم معلومات أفضل عن طبيعة العملية وما يمكن أن ننجزه وطريقة تنفيذها على أرض الواقع.

ونأمل أن لا يشعر القراء الذين لم يجربوا أسلوب التخطيط الاستراتيجي بعد بالإحباط جراء فشل آخرين في تجربته بسبب أخطائهم. وإذا كنتم تفكرون في تجربة التخطيط الاستراتيجي وتقرؤون هذا الكتاب، فأنتم تسعون إلى تعلم كل شيء في وسعكم أن تتعلموه عن هذه العملية قبل شروعكم فيها. وهذا أمر يدل على حكمة بالغة، كما أنه منعش للقوى الحافزة، كما علمتنا تجاربنا. وقد انطلقت أعداد هائلة من الجامعات في ذلك بالاعتماد على النموذج السائد في أوساط الأعمال، أو أنها عمدت إلى وضع نموذج خاص بها (من منطلق أن التخطيط أمر سهل في وسع أيٍ كان القيام به)، ولم تتمخض جهودها تلك إلا عن خيبة الأمل. ويتمتع المخططون المبتدئون المسلحون

بالمعرفة اللازمة بمزية واضحة على الذين لم يعدّوا للأمر عدته، وذلك بإدراك أولئك المخططين حاجات رؤساء أقسام الجامعات والمخططين الاستراتيجيين فيها لوضع عملية للتخطيط الاستراتيجي تناسب بخاصة المدينة الجامعية المعنية، وبتعميق معرفتهم للعوامل البيئية المؤثرة في الكليات والجامعات، وبمعرفة الخيارات المحددة والبدائل المتوافرة للتنفيذ.



الفصل الثاني

نموذج لخيار أساسي للمؤسسات الأكاديمية التقليدية

يواجه رؤساء أقسام الجامعة ومخططوها الاستراتيجيون، في إطار التخطيط الاستراتيجي، جملة من التحديات. وأوضح راولي ولوجان ودولينس (1997) أن من أول العقبات الرئيسة هي تطوير برنامج للتخطيط خاص بالمؤسسة الأكاديمية دون سواها ويبرز تعقيدات نظام الإدارة المزدوجة الذي يخفق فيه التخطيط من القمة إلى القاعدة (نموذج الأعمال العام). لكن، حالما تتجاوز مجموعة من مخططي الكليات والجامعات أساسيات *عملية التخطيط*، فانهم يواجهون من ثم مسألتي: *ماذا نخطط*، و*كيف ننفذ* مختلف الأوجه الاستراتيجية للخطة بعد قيام المخططين بتحديدها.

في هذا الفصل والذي يليه نعالج مسألة ما نخطط له مباشرة من خلال النظر في مختلف الخيارات الاستراتيجية التي أدرجتها الكليات والجامعات في عمليات تخطيطها. ونقوم بذلك من منظور القضايا الكبرى، أي أننا نحدد الاتجاهات الأكاديمية الرئيسة التي قد تجعلها كلية أو جامعة ما النموذج الذي تتمركز حوله الأنشطة الأكاديمية داخل المؤسسة أو تجعلها جزءاً جديداً مهماً من أنشطة المدينة الجامعية يرجح أن يكون له أكبر الأثر في معظم قطاعات الجامعة. وعلى صعيد فردي قد تقرر جامعة أو كلية معينة أن أحد النماذج التي نسوقها هنا يناسب تماماً ما تصبو إليه الجامعة. في حين أن كلية أو جامعة أخرى قد ترتئي أن اعتماد نموذجين أو أكثر من

هذه النماذج في إطار وضع يضم نسبة أكبر من تعدد الجهات الجامعية، يمثل أفضل دعم لمستقبلها. وتنبثق هذه القرارات عن عملية التخطيط الاستراتيجي في حين يترسخ إدراك الجامعات لمقتضيات بيئاتها الخارجية البالغة الأهمية وطاقات الموارد المتوافرة في بيئاتها الداخلية.

وبعد الفراغ من ذلك، تستطيع الجامعات أن تشرع في تحديد اتجاهاتها الاستراتيجية من خلال تعميق فهمها لبعض القضايا الأهم الكامنة في الأنماط الستة عشر لمؤسسات التعليم العالي التي نذكرها هنا. وتتشكل الخيارات الاستراتيجية المختلفة من الأنماط الأربعة عشر لمؤسسات التعليم العالي التي أشار إليها أصلاً راولي ولوجان ودولينس (1998) إضافة إلى نمطين إضافيين. ففهم هذه الأنماط الستة عشر وبعض القضايا الكامنة في كل منها أمر مفيد لرؤساء الجامعات ومخططيها الاستراتيجيين، لأنه إذا كان للكليات والجامعات أن تحظى بخطة واضحة وموجزة لتنفيذ الاستراتيجية فعليها أولاً أن تستوعب أنماط الاستراتيجيات الفاعلة حالياً في مجال صناعة التعليم العالي مستندة إلى مختلف الخصائص المؤسساتية.

وتعتمد الأسس التي يرتكز عليها اختيار نمط دون آخر في عملية الخيار الاستراتيجي على حقيقتين رئيستين للكلية أو الجامعة، وهما: قاعدة موارد المؤسسة والوضع الأكاديمي الفلسفي السائد للمؤسسة. في هذا الفصل والفصل الثالث الذي يليه نضع كلاً من الأنماط الستة عشر في إطار نموذج عام، ونصف أيضاً، بعبارات عامة، الخصائص البنيوية المتوقعة لكل منها. وهذه معلومات ينبغي أن تفيد المخططين الاستراتيجيين ورؤساء الجامعات في تحديد نوع الكلية أو الجامعة التي تماثلها مؤسستهم إلى أقرب حد، إضافة إلى معرفة الخيارات الاستراتيجية المتاحة لهم. ومن ثم يمكن للمخططين ورؤساء الجامعات أن ينفذوا خططاً تدعم خياراً أو خيارات استراتيجية معينة (إما بإحداثها أو إعادة هندستها) لتحقيق أقصى المكاسب من الاتجاه الاستراتيجي المفضل للمؤسسة.

الأهداف وراء ابتكار نموذج

في مطلع الألفية الجديدة، يمكن للمرء أن يستعرض جوانب الصناعة العامة التي نسميها التعليم العالي ليجد مجموعة واسعة من الأشكال التي تميز مؤسساتها، ويتطلع الكثير من الكليات والجامعات التقليدية في الولايات المتحدة نحو نموذج «البحوث واحد Research One, R-1» من الكليات أو الجامعات الذي يعتبرونه النموذج الأجدى بأن يحتذى. وهذا لا يعني أن الكليات والجامعات التقليدية ثابتة تماماً عند هذا النموذج (R-1) أو منجذبة إليه بشكل كامل. وقد أصبح واضحاً أن بعض التغيرات يحدث فعلاً، لكن، كما بحثنا في الفصل السابق وكما أوضح آتويل (1998) بجلاء، فإن التعليم العالي يحتاج إلى أشكال بديلة من الكليات والجامعات. فليس هناك بكل بساطة قاعدة من الموارد الكافية لدعم جميع الكليات والجامعات الساعية إلى استراتيجية «البحوث واحد» (R-1)، كما أن المجتمع لا يرغب في أن تهيمن هذه الاستراتيجية على مؤسسات التعليم العالي كلها بدقة وصرامة. ولهذا يتعين على الكثير من الكليات والجامعات (إن لم يكن معظمها) أن تدرس اعتماد أشكال بديلة من التعليم العالي لكي تزدهر.

وهذه حقيقة مهمة على صعيد التعليم العالي اليوم، كما أن كتّاباً عدة آخرين أضافوا أبعاداً جديدة إلى استيعابنا للمسائل المرتبطة بذلك. فقد أشار راولي ولوجان ودولينس (1998) مثلاً، إلى أن جميع الكليات والجامعات تقريباً ستغير بُناها وتقنياتها وبرامجها الدراسية تغييراً مذهلاً خلال السنوات المقبلة في سياق مساعيها إلى التوافق الأفضل مع القضايا التعليمية المعقدة التي تبرز الآن في عصر المعلومات. ولا يتوقف ليزلي وفريتول (Leslie & Fretwell, 1996) عند ترديد هذا الرأي، بل إنهما يؤكدان بأن المؤسسات الأكاديمية ليست منيعة في وجه التغيرات المذهلة التي يفرضها عصر المعلومات وبيئته الجديدة وعليها أن تكون إيجابية في تطوير تغييرات على صعيد المؤسسات والصناعة برمتها. وفي مجال آخر يشير ديفيز (Davies, 1997) إلى أن الكليات والجامعات تخضع أكثر فأكثر للتدقيق والتمحيص فيما شرعت دوائر حكومية مختلفة في التساؤل عن جدوى

استثماراتها في مجال التعليم العالي وفاعلية العملية التعليمية في قطاعات عديدة. زد على ذلك تذكير سيت ـ غودز (Sitt-Gohdes,1999) لنا بأن أشخاصاً مختلفين يتعلمون بطرق مختلفة ولهذا يحتاجون إلى أشكال مختلفة من التوجيه. والواضح أن تطوير مجال أوسع من فرص التعليم ليس أمراً منطقياً فحسب (عندما ينضم إلى حقائق التنافس البسيطة والقوى المرتبطة بذلك كما وصفناها في الفصل الأول)، بل إن أنماطاً عديدة بديلة للتعليم العالي تبرز اليوم في اقتصاد عصر المعلومات. لذا لا ينبغي أن تفاجئنا أحجام التغيير الحاصل فعلاً وتنوعه، حتى في حقل التعليم العالي التقليدي. إن التغيير سيكون هو القاعدة السائدة في المستقبل المنظور.

وفيما ننتقل إلى آفاق الألفية الجديدة ستصبح مجموعة جديدة كاملة من البيئات الحديثة هي الحقيقة الماثلة بالنسبة إلى جميع المؤسسات، في مجال الأعمال وغيره على السواء. وتتطلب هذه البيئات الجديدة استجابات فريدة. وربما لا يكون حيز كبير من هذا التغير خياراً حراً بالنسبة إلى الكليات والجامعات فيما يتشدد الكثير من الدوائر الخارجية في مسألة انخراطها في تلك العملية. ومن الأمثلة على ذلك ما علق به ديفيز (1997) على مسألة التمويل الحكومي حين أشار إلى أن هذه القوة البيئية بالذات يمكنها ببساطة فرض عقوبات سلبية إذا فشلت الكليات والجامعات في بلوغ طموحاتها. ويقودنا هذا إلى القلق الحقيقي، كما عبّر عنه لندن (London, 1987)، ولورانس ولورش (Low-rence & Lorsch, 1967) قبل ذلك، بأن المؤسسات التي لا تتواءم مع بيئاتها مصيرها إلى الضمور، والكثير منها لن يصمد في معركة البقاء بكل بساطة.

ولا يبدو أن هناك طريقة إرشادية محددة يستطيع بها قياديو الكليات والجامعات ومخططوها الاستراتيجيون تحديد موقعهم الراهن على الخارطة الأكاديمية ودراسة بدائل تكون منطقية في نظرهم. توصي الضغوط البيئية بالتغيير أو تفرضه، لكنها لا تصف (ويجب أن لا تصف) أشكال هذا التغيير أو ما ينبغي أن ينجزه. ويمكن أن يفيدنا نموذج أساسي في تصنيف المدن الجامعية بشكل فردي ضمن عائلات من مؤسسات متماثلة استناداً إلى

خصائص أساسية. إن مثل هذا النموذج يفيد قيادي الجامعات في تحديد مواقع مؤسساتهم بالنسبة إلى عائلة معينة من المؤسسات، ومن ثم في تحديد ما ينبغي كي تصبح مؤسساتهم أقرب إلى هذه العائلة من المؤسسات (في حال كان التحديد الأولي يضع مؤسسة ما في موضع خارج عن نمط العائلة الأقرب في الخصائص) أو الانتقال إلى نمط مؤسساتي آخر مختلف تماماً.

وفيما يستنبط مخططو المدن الجامعية الاستراتيجيون «خططاً للتخطيط» عليهم أن يتواءموا مع جملة من المسائل الخاصة بالخيار الاستراتيجي. من هذه المسائل معرفة الأشكال البديلة التي تطبقها مؤسسات التعليم العالي ونواحي النجاح أو الفشل التي تصيبها في ذلك التطبيق. كما أنّ على المخططين أن يحللوا القاعدة التي تُمِدّ المدينة الجامعية بالموارد والفلسفة التي تسترشد بها ومن ثم يختاروا الاستراتيجيات المناسبة التي توافق تلك الوقائع الداخلية. وعليهم أيضاً أن يحددوا طريقة مسارهم إلى الأمام بإيجاد تركيبة للمؤسسة تتوافق مع الاتجاه الاستراتيجي أو إعادة بناء تلك التركيبة.

بعد تحديد هذه المسائل يمكن أن يشرع المخططون ليوافقوا بين الموارد والفلسفات للجامعة المعنية وبين البنى الأولية للنماذج التي نعرضها في القسم التالي. ومن ثم يسعى هؤلاء إلى معرفة أفضل بالعناصر الدافعة التي يتعين عليهم العمل معها في متابعتهم بناء نموذجهم الخاص للخيار الاستراتيجي.

البنى الاستراتيجية للنموذج الأساسي

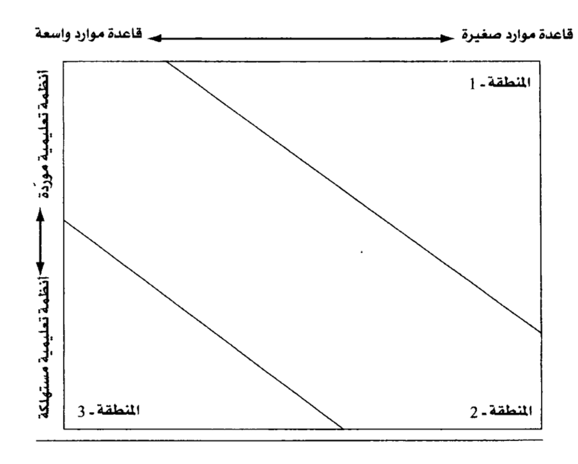
يمثل الشكل 2-1 تحديداً تخطيطياً لمختلف أشكال مؤسسات التعليم العالي (الموصوفة في القسم التالي) ضمن نموذج ذي بُعدين. والبعدان الرئيسان هما: قاعدة الموارد للمؤسسة والفلسفة التي تسترشد بها. كما ينطوي النموذج على ثلاث مناطق خطر متميزة.

لماذا هذه الأبعاد الثلاثة بالذات؟ أولاً وقبل كل شيء وبعبارة بسيطة للغاية: إن الموارد تشكل أسس جميع أنشطة المدن الجامعية وهي تتيح للجامعات اتخاذ التدابير والنمو وتطبيق الخطط الاستراتيجية، في حين يحرم نقص

هذه الموارد الجامعات من التطور، بل ربما حتى من القدرة على صيانة مؤسساتها. ولعل الموارد أهم اهتمامات أي مؤسسة تسعى إلى البقاء والنمو (بفيفر وسالانشيك ـ Pfeffer & Salancik,1978).

الشكل 2-1

تحديد الموقع الاستراتيجي لكليات وجامعات عصر المعلومات



ثانياً، إن الفلسفة المؤسساتية السائدة تحدد اتجاه المسار الذي ستتهجه المؤسسة (مينتسبرغ، 1987). ولقد كانت هذه الفلسفة، بالنسبة إلى العديد من الكليات والجامعات، يقررها الآخرون أو يقررها التاريخ والأعراف. فإذا اختارت دولة، على سبيل المثال، مؤسسة معينة لتكون المؤسسة الرائدة الأولى لها، فهذا يعني عادة أن تلك الكلية أو الجامعة ستصبح مؤسسة الدولة الرائدة في مجال البحوث (R-1). وليس أمام هذه المؤسسة خيار واسع أو أي خيار على الإطلاق، وينسحب هذا الوضع أيضاً على الجامعات الأخرى التي تمولها الدولة.

ثالثاً، إن القدرة النسبية على البقاء تنطوي على مخاطر. وتتزايد هذه المخاطر بازدياد عدم الاستقرار وعدم الوضوح في اتجاهات البيئات المحيطة بالمؤسسات الأكاديمية. وبتزايد المخاطر، تصبح القدرة على البقاء عرضة لتهديد أكبر. وفيما يتعمق مسارنا نحو عصر المعلومات والتحديات الأخرى التي تمثلها الألفية الجديدة يبقى شيء واحد مؤكداً وهو: البيئات كلها تتجه اليوم إلى تعقيدات أكبر وتصبح أكثر دينامية (حركة) وأقل وضوحاً بكثير في اتجاهات تحركاتها. ولهذا تبدو الأبعاد الثلاثة للموارد والفلسفة والمخاطر عناصر جوهرية للغاية في تحليل عملية تحديد الموقع لأي مؤسسة، بما في ذلك الكليات والجامعات.

الموارد

البعد الأول في النموذج، ألا وهو الموارد، تقاس به كمية الموارد الأساسية وغير المقيّدة التي يعثر عليها أو تتوافر للكلية أو الجامعة. ومعظم هذه الموارد تكون في شكل موجودات رأسمالية (كموارد مادية أو عقارات أو مصادر تمويل أو منح) لكن قد تشمل أيضاً موارد غير رأسمالية (كالسمعة ومستوى المدرسين والخريجين والعلاقات والملكية الفكرية). وتتمثل نهايتا هذه السلسلة المتصلة في قواعد الموارد الواسعة التي أصبحت أصلاً مملوكة ومستقرة، وقواعد الموارد الصغيرة التي ربما لا تشكل موجودات كافية للكلية أو الجامعة من أجل استغلال الفرص الكبيرة أو إبعاد شبح التهديدات الخطيرة (وهذا ظرف يستبعد أن يتغير بدرجة لافتة في المدى القصير أو المتوسط).

وهذا بعد مهم لأن في وسع الحجم النسبي لقاعدة الموارد إما أن يُسهل أو يعرقل قدرة الكليات أو الجامعات على إحداث تغييرات رئيسة أو استغلال فرص كبيرة ضمن بيئاتها. وهو مهم أيضاً لأن قاعدة موارد واسعة من شأنها أن تمنح المؤسسة الأكاديمية حرية أكبر في أداء مهمتها، في حين تجبر قاعدة موارد صغيرة هذه المؤسسة على تكثيف جهودها والبحث عن فرص استراتيجية

محدودة. والموارد المحدودة تعني أيضاً أن المؤسسات الأكاديمية تخضع بدرجة أكبر لقرارات أصحاب المصلحة المعنيين. وتتأثر الكليات والجامعات ذات الموارد المحدودة تأثراً كبيراً بمجموعات أصحاب المصلحة ذات النفوذ كما أنها تجد لزاماً عليها قضاء أوقات طويلة وبذل جهود كبيرة للتأثير في تلك المجموعات.

لكن قاعدة الموارد الواسعة تخفض المخاطر النسبية التي تتعرض لها كلية أو جامعة ما بفضل توافر موارد أكثر لإنجاز مشروعات جديدة. إن الموارد المتوافرة تقي المؤسسات من بلبلة الظروف والمخاطر البيئية المحيطة بالجامعات من خلال تأمين السيولة النقدية اللازمة حين تسعى المؤسسة المعنية إلى القيام بالتغييرات التي يمليها احتدام المنافسة في البيئات المحيطة بالمؤسسات الأكاديمية (غالبرايت ـGalbraith, 1977 وتومبسون ـThompson, 1967). وهذا يعني أن الكليات والجامعات التي تتمتع بقاعدة موارد واسعة يصبح في وسعها أن تبدأ بالتغيير (وتنفق الأموال) بوتيرة أسرع من نظائرها الفقيرات.

الفلسفة المؤسساتية

والبعد الثاني هو البعد الفلسفي. وهنا نجد مقاربتين اثنتين في جوهر الأمر، ولكليهما علاقة بمواقف المؤسسة الأكاديمية حيال طلابها. فالمؤسسة *المورِّدة* لها موقف ذو مقاربة أكاديمية أكثر تقليدية (مدفوعة داخلياً) إزاء عملية إنتاج المعارف ونشرها. وهي تقدم الموارد للمدرسين كي يجروا البحوث أو يقوموا بالتدريس في جو من الحرية الأكاديمية القصوى. ومؤكد أن هذه الفئة تشمل المؤسسات الأكاديمية الأمريكية الخمسين الأولى التي أدرجها آتويل في قائمته (1998)، وكلها من مؤسسات (R-1). فإضافة إلى تمتع هذه الجامعات الخمسين وجامعات الصف الثاني من مؤسسات البحوث بقواعد من الموارد الغنية تمكنها من تكديس قواعد موارد واسعة أيضاً، فإن في وسعها متابعة الأنشطة التقليدية

في مجال التعليم العالي بشكل أسهل. وهذه مؤسسات مورِّدة؛ بمعنى أنها تنتج المعارف وتُمِدُّ الآخرين بها. كما أنها تحدد طبيعة برامج بحوثها (ليس بشكل كامل، طبعاً، بسبب تأثير الذين يقدمون المنح، وواضعي التعليمات الحكوميين وحتى البعثات التاريخية ـ لكن البحوث التي تقوم بها أصلية بطبيعتها وتهتدي بآراء خبراء جامعيين معترف بكفاءتهم في اختصاصاتهم). في جامعات كهذه تأتي البحوث من حيث التقدير في مقام أعلى من التدريس، وغالباً ما يقوم بالتدريس، ولا سيما على مستوى الدراسة الجامعية، أعضاء جدد في هيئة التدريس أو أشخاص من مساعدي التدريس، وليس بحاثة ينتجون المعارف.

وباعتبار المؤسسات التعليمية بأنها من تلك التي تتكيف وفقاً لاحتياجات المستهلك فهي تميل إلى انتهاج سبيل يتسم بإدراك أكبر لحاجات السوق وطلباتها في وضعها برامجها الخاصة بالبحوث وقاعدة برامجها التدريسية. وكما وصفها كلارك (Clark, 1995) فان الجامعة بهذا الوضع تصبح سوقاً. ويرجح كثيراً أن تختار معظم الكليات والجامعات الشمولية في الولايات المتحدة وحول العالم القيام بهذا الدور أو أنها ستجبر، جزئياً على الأقل، على القيام به. وربما ركز الكثير من هذه المؤسسات دوره بصورة أكبر في البحوث التطبيقية، تمييزاً لها عن البحوث البحتة (أو الاستكشافية)، التي تعتبر نمطاً بارزاً لمؤسسات (R-1) والمنتظر أن يركز بعضها على النوعية الفائقة للتدريس باعتبارها أحد الإغراءات الأولية في سوق المتعلمين المتوسعة باطراد مع مطالبهم الكثيرة وطبيعتهم الانتقائية. وستسعى مؤسسات أخرى إلى الجمع بين البحوث والتوجيه عن طريق خبرات عملية ومباشرة على صعيد التعلّم.

ويعتبر بروز المتعلم كمشارك رئيس في العملية التعليمية أحد أبرز العوامل الدافعة المزوِّدة في نموذج التصنيف في قائمة المؤسسات التعليمية. ويشير ديل وسبورن (Dill & Sporn, 1995)، إلى أن هذه الظاهرة قد حوّلت الدور التقليدي للتعليم العالي من كونه مزوِّداً لتعليم عال أصبح «خادماً». ويمضيان

إلى وصف ذلك بأنه صناعة معرفيه جديدة برمّتها (ص149). وستصبح قطاعات كبيرة من المؤسسة الأكاديمية، بالنقل الحرفي عن ديل وسبورن، نمطاً من «الموائد التعليمية للمجتمع بعامة». وتطرأ هذه الأحداث لأن الطلبة، كما يرى كيمبر وغاو (Kember & Gow, 1994) تقوى أصواتهم أكثر فأكثر في العمليات التعليمية التي ينخرطون فيها. إنهم لم يعودوا سلبيين، وهم يطرحون مطالب في شأن النماذج التي ينبغي أن يكون عليها تعليمهم، وإذا تم تجاهلهم فهم يتوجهون إلى مكان آخر. وقد أدى ذلك إلى قيام بيئة تنافسية لم تعد الكليات والجامعات قادرة بعد على تجاهلها.

وبقدر تنوع نماذج المجتمع، لا ينبغي أن نفاجأ إذا أصبح عدد من الأشكال المختلفة من الكليات والجامعات أكثر بروزاً ووضوحاً مع بروز عصر المعلومات، وأن العديد من هذه الأشكال سيدخل في عداد الأنظمة التعليمية المتكيفة وفقاً للمستهلك، ويرتبط بها بدرجة أكبر بكثير مما هو عليه اليوم. وستكون النتيجة مشهداً جديداً من مؤسسات التعليم العالي تكون بعض أجزائه مألوفة، لكن الأجزاء الأخرى مختلفة عن تجربتنا التقليدية وبطريقة تنعش الواقع الجامعي.

المخاطر

ويشير النموذج المطروح في الشكل 2-1 أيضاً إلى بُعدٍ ثالث هو بعد المخاطر. ويتوسع في ذلك ليشير إلى ثلاث مناطق أو مجالات متميزة من المخاطر. ويرتبط كل من هذه المجالات بظروف الخطر في كل من الحاضر والمستقبل ضمن البيئة المضطربة بازدياد والمحيطة بالمؤسسة الأكاديمية. والمنطقة 1 أشدها امتلاء بالمخاطر بسبب انعدام الموارد الأساسية فيها، وميلها إلى التركيز نحو الداخل، تمييزاً لها عن منطقة (أو مجال) التركيز نحو الخارج. مثل هذا الوضع يقلّد بشكل مضلِّل معايير التسويق الأساسية لاجتذاب جمهرة واعية من مناصري الجامعة وخدمتها، ولهذا قد تجد الأنماط المؤسساتية في هذه المنطقة نفسها تواجه أقصى

المخاطر مع احتمال انهيارها بشكل حقيقي وجاد للغاية. أما المنطقة 2 فهي تمثل مخاطر معتدلة الدرجة. كما أنها تمثل سلسلة متصلة من الخيارات التي تشكل خليطاً من مستويات الموارد الأعلى مما كان متوافراً في المنطقة 1بتوجه فلسفي أوسع ينتقل من موقع مستويات الموارد العالية والتوجهات الفلسفية ذات السمات التقليدية بصورة أكبر، إلى مستويات الموارد الأدنى والتوجه الأكثر ميلاً إلى تصنيف الأنظمة التعليمية المستهلكة. وهنا نجد أن تحقيق التوازن المناسب هو مفتاح النجاح. ومع ذلك، فلربما كانت القوة الدافعة الأقوى لا تزال هي قاعدة الموارد. والنتيجة التي قد يخلص إليها المرء هي أن أفضل الخيارات الاستراتيجية للمؤسسات التي تعوزها قواعد واسعة للموارد هو أن تصبح أكثر ميلاً إلى نظام التكيف وفقاً للمستهلك. ومرة أخرى، يتبع المنطق الحكمة الأساسية في التسويق المتمثلة في إعطاء المتسهلكين ما يريدون إذا كنت تريد أن يدعموا مؤسستك.

وأخيراً، تمثل المنطقة 3 مستويات أدنى من المخاطر. وعلى الرغم من أنها لا تزال منطقة خطر (فليس هناك مؤسسة أو مجال من مجالات الأعمال أو منظمة لا تسعى إلى الربح أو جهة حكومية، محصنة تماماً ضد المخاطر البيئية)، فإن معظم الكليات والجامعات الشمولية لا ينبغي أن تقلق كثيراً على بقائها في المدى البعيد وذلك استناداً إلى الدعم الحكومي والطلب الشعبي على التعليم العالي. غير أن الكليات والجامعات في هذا القطاع من النموذج، وكما يوحي هذا النموذج، تحتاج حقاً إلى أن تتحول إلى التطبيق وإتباع أنظمة التعليم المستهلكة في عملياتها كي تتحاشى الانتقادات والتهديدات المتكاثرة من الجهات المؤازرة الساخطة (والتي ترفع أصواتها بحدة متزايدة). وبما أن المؤسسات في هذا القطاع (ولا سيما منها الكليات والجامعات الشمولية) اختارت محاكاة مؤسسات البحوث، فقد لا تحتل المدن الجامعية بشكل فردي الآن الموقع المحدد لها في النموذج. لكننا نرى أن هذا التحول سيحدث بشكل متزايد بمرور الوقت. وإلى أن يتم ذلك ينبغي أن تكون

الكليات والجامعات الأكثر ميلاً إلى أنظمة التعليم المستهلكة قد حققت النجاح، من حيث التعريف تقريباً، مشكّلة بهذا معْلماً بارزاً ممتازاً تهتدي به المؤسسات الأخرى التي لا تزال تبحث عن اتجاه استراتيجي راسخ.

جمع البنى بعضها إلى بعض

كما يشير النموذج، إن الخيارات جميعاً مرتبة ضمن مجال ثنائي الأبعاد، وهذا أمر مناسب، نظراً إلى أن الجامعات مصورة فردية لها مستويات مختلفة من الموارد ومواقف مختلفة تجاه البحوث والتدريس. وما يشير إليه النموذج عملية نظرية ومثالية لتحديد موقع المؤسسة المعنية نعتقد أن الزمن هو الذي سيثبت جدواها. وإذا كنا على صواب فإن المواقع على النموذج تمثل أوضاعاً مفضلة أو مثالية. فإذا كانت مؤسسة، على سبيل المثال، ترغب حقاً في أن تصبح مؤسسة (R-1)، فيجب أن تؤمن قاعدة موارد واسعة (رأسمالية وغير رأسمالية) وأن تثبت التفوق في حقلها (أو حقولها) البحثية التي اختارتها. إن مثل هذه المؤسسة لا تستطيع، بكل بساطة، أن تستمر بقاعدة موارد متدنية.

لقد أشرنا سابقاً إلى وجود اندفاع نحو محاكاة مؤسسات (R-1) وهو الاتجاه التقليدي لمعظم الكليات والجامعات كردٍّ فعلٍ على الفتوحات العلمية السوفييتية في خمسينيات وستينيات القرن العشرين (راولي، لوجان، دولينس، 1997) على الرغم من أن متطلبات الألفية الجديدة مختلفة إلى حد بعيد. فهناك طلب أوسع نطاقاً بكثير على تنوع أكبر بكثير من مؤسسات التعليم العالي. لهذا، لا يقتصر النموذج على عدم اعتبار أي نمط معين من الكليات والجامعات متفوقاً فحسب، بل إنه يشير إلى إمكان المزج بين الاستراتيجيات حسبما تسمح بذلك فلسفة المؤسسة المعنية ومواردها وأحكامها البيئية. ويتعين على المدن الجامعية بصورة فردية أن تكون قادرة

على تفحّص مجموعاتها البيئية المعنية، وتقويم تحولات السوق وطلباتها، والتمتع بالمرونة الكافية لإجراء التغييرات الملائمة لتلك التحولات. ويرى كلارك (1995) أن التمايز بين المؤسسات، في بيئة كهذه، هو مفتاح النجاح ويجب أن يحظى بما يستحق من جزاء.

الأنماط الستة عشر لمؤسسات التعليم العالي

سبق لراولي ولوجان ودولينس أن وصفوا (1998) جملة من مؤسسات التعليم العالي في سياق استعراضهم التغيرات التي أحدثها التحول في النموذج من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات. ومن خلال نقاشهم ذاك يرون أن هناك أصلاً أربعة عشر نمطاً محدداً ومعرّفاً من مؤسسات التعليم العالي. ونعتقد أن في وسعنا التعرف على نمطين آخرين أيضاً. ويعرفنا الجدول 2-1 على الأنماط الستة عشر الواضحة ضمن هذه البيئة التعليمية الجديدة، مقسمة إلى مجموعتين: *الأشكال التقليدية* (الكلاسيكية) و*السلالات الجديدة*. وإذا طورنا بالتحديد هذه الدراسة للرموز، نجد أن النموذج الأكاديمي التقليدي قائم فيها، لكنه أيضاً معزّز بالإضافات وقد أعيدت قولبته وتكييفه، وفي بعض الحالات يطرح جانباً مع بروز أنماط نموذجية جديدة.

ولدى تفحص القائمة الكاملة في الجدول 2-1، نجد أن الأنماط الستة عشر من المؤسسات الأكاديمية تعرض لنا ما لا يقل عن ستة عشر خياراً استراتيجياً مستقلاً. لكن الدمج بين النماذج (جامعة شمولية «Comprehensive»، مثلاً، تنخرط في برنامج لجامعة افتراضية «Virtual») يقدم لنا مجالاً أوسع من الخيارات. وانتقاء خيار محدد لرسم الاتجاه المناسب الذي ينبغي أن تسير فيه كلية أو جامعة ما، جزء لا يتجزأ من عملية التخطيط الاستراتيجي. وفي عملية من هذا القبيل تتفحص كل مدينة جامعية نقاط قوتها ونقاط ضعفها كمؤسسة

وتسعى إلى مطابقتها مع أكثر الفرص الواعدة، وفي الوقت نفسه تحفز إدراكها للمخاطر الكامنة، ونجد هذا كله يجري في إطار بيئة التعليم ذات الوتيرة السريعة في عصر المعلومات. ووراء نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر تكمن مسائل تتعلق برسالة الجامعة والتطلع نحو التفوق ونظام الإدارة الأمثل وتوفير الموارد، وكلها لها أدوار في عملية التخطيط.

وقبل الخوض في قضايا الخيار الاستراتيجي وتطبيقاته، من المفيد عند هذه النقطة للمخططين الاستراتيجيين أن يدرسوا الأنماط الستة عشر بتفحص أكثر تفصيلاً. وفي هذا الفصل والذي يليه، نعرض هذا التفصيل من خلال وصف كل نمط وتحديد خصائصه البنيوية الرئيسة وشرح أسباب وضعها في موقع معين من النموذج.

ويمثل الشكل 2-2 يمثل الصورة التي يبدو عليها ترتيب الأنماط حين نحدد موقع الأنماط الخمسة للكليات والجامعات التي اعتبرناها «الأشكال التقليدية» ضمن النموذج الأساسي. في هذا الشكل يتبين لنا مخطط عناصر القرار الاستراتيجي الذي قد يفيدنا في مساعدة متخذي هذا القرار على وضع مؤسسة معينة في موقع مناسب بصورة أفضل في إطار موضع لائق محدد على الصعيد الاستراتيجي.

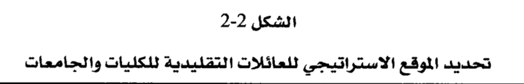
الجدول 2-1

أنماط مؤسسات التعليم العالي

الأشكال التقليدية للكليات والجامعات
1- كليات وجامعات البحوث (أ)
2- الكليات والجامعات الشمولية (أ)
3- الكليات والجامعات الصغيرة (أ)
4- كليات وجامعات المجتمع المحلي (أ)
5- الكليات والجامعات التخصصية (أ)
السلالة الجديدة من الكليات والجامعات
6- الكليات والجامعات التعاونية (أ)
7- الجامعات المركبة (أ)
8- كليات وجامعات التعليم المستدام (أ)
9- الجامعات الافتراضية (أ)
10- فهارس الكليات والجامعات الافتراضية (أ)
11- فرق إدارة ذاتية ضمن الكليات والجامعات (أ)
12- الكليات والجامعات المرتكزة على التقويم والكفاءة (أ)
13- الجامعات الربحية (أ)
14- جامعات الشركات (أ)
15- الكليات والجامعات البديلة (ب)
16- (الكليات والجامعات) الناشئة (ب)

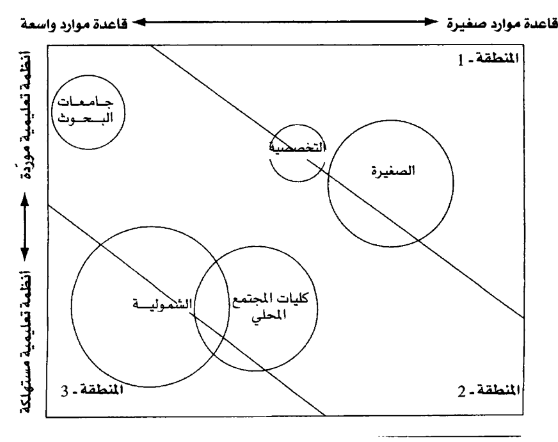
(أ): عرّفها راولي ولوجان ودولينس، 1998.

(ب): عرّفها مؤلفا هذا الكتاب.



الشكل 2-2

تحديد الموقع الاستراتيجي للعائلات التقليدية للكليات والجامعات



الأشكال التقليدية للكليات والجامعات

كما أشرنا سابقاً، نصف في هذا الفصل الأنماط الخمسة الأولى من الكليات والجامعات، وهي الأنماط المألوفة لدينا أكثر من غيرها. والهدف المحوري لقيامنا بذلك هو تحديد طبيعة كل من هذه العائلات باعتبارها خيارات استراتيجية محددة. وعلى الرغم من أن القارئ يمكن أن يكون على معرفة بالأوصاف العامة للأشكال التقليدية التي نبحثها هنا، فمن المهم أن نعتبر هذه الأشكال استراتيجيات محتملة، وللقيام بذلك من المهم أيضاً أن نفهم كيف تتشابه وكيف تتخالف.

وكما أورد النموذج، وكما سيدعمه هذا الفصل والفصل الذي يليه، فإن على المخططين الاستراتيجيين أن يتخذوا لكلياتهم وجامعاتهم نماذج من الخصائص الفلسفية والمواردية والبنيوية لذلك النمط من المؤسسات، إذا أريد لمؤسسة أكاديمية أن تكون حقاً منتمية إلى أحد أنماط المؤسسات التي نَصِفُها في النموذج وأن تستمر وتزدهر. وهذا يعني، على سبيل المثال، أنه إذا اكتشفت مؤسسة معينة أنها لا تملك الخصائص التي تحتاجها كي تصبح مؤسسة بحوث وأنها لن تكتسبها، فهي تحتاج إلى اختيار أسرة من المؤسسات التي هي أقرب إلى التواؤم معها وتطوير خطتها الاستراتيجية في تلك البيئة. كما يعني أيضاً أنه إذا أرادت مؤسسة معينة أن تكون حقاً كلية أو جامعة بحوث، فيمكن أن يكون النموذج مرشداً في ما يجب تغييره ضمن تركيبة المؤسسة بحيث يمكنها أن تنجح كمؤسسة بحوث.

والفصل التالي سيبحث في السلالة الجديدة من الكليات والجامعات، وبعضها ذو شكل مألوف، لكن التطبيق يتم بطرق جديدة. ولكي نستوعب تلك الأشكال الجديدة بشكل أفضل فمن المهم أن نفهم فهماً راسخاً أوصاف وبنى الأشكال التقليدية التي أفرزت الأشكال الجديدة.

كليات وجامعات البحوث

جسّدت كليات وجامعات البحوث هذه، كما أسلفنا، نموذجاً في غاية الأهمية لما يجب أن يكون حال الكلية أو الجامعة لأكثر من أربعين عاماً. ومع أننا ذكرنا (إضافة إلى كتاب آخرين) أن هذا النموذج بالذات لا يمكن أن يكون نموذجاً واحداً طبق الأصل لكل المدن الجامعية، فسوف تظل مؤسسات البحوث تحتل موقعاً في غاية الأهمية خلال الألفية الجديدة. ويشكل تصنيفا كارنيجي: البحوث واحد (R-1) والبحوث اثنان (R-2) غالبية المؤسسات في هذه الفئة. كما أن بعض مؤسسات الدكتوراة واحد (P-1) والدكتوراة اثنان (D-1) تندرج في هذه الفئة، إذا دعمت المؤسسات مهمة أولية للبحوث وأبدت التزاماً قوياً بالتعليم في مرحلة الدراسات العليا، وإلا صُنِّفت مؤسسات (D-1) و (D-2) الأكاديمية في فئة الجامعات الشمولية.

وصف أساسي

ربما كانت كلية أو جامعة البحوث أكثر المؤسسات الأكاديمية من نوعها انتشاراً على مستوى التعليم العالي في العالم. وتتميز بقدرتها على تبوأ مركز الريادة في مجال البحوث الأساسية والمخبرية التي تعتبر أبرز ينابيع المعرفة. وهي تدعم مطلب المجتمع في توفير البحوث والمعارف الجديدة، وبعد قرون من تلبية هذه الحاجة أصبح من غير المتوقع أن يتضاءل هذا الدور خلال العصر المقبل. كما أن مؤسسة البحوث تدعم عملية وضع البرامج الخاصة بالدراسات العليا وتنشئة الجيل التالي من المدرسين والبحاثة ورؤساء الجامعات.

ومع أن مؤسسات البحوث تتجه برسالتها الأولى نحو التعليم المرتكز على البحوث والدراسات العليا، فهي ماضية في أداء دورها كمؤسسات تعليمية أيضاً. ويتضح هذا بجلاء حين يشهد المرء تلك الأعداد الكبيرة من الطلاب الملتحقين ببعض الكليات والجامعات كجامعة ميتشيغان (36995 طالب) وجامعة ولاية ميتشيغان (الحكومية (42603طالب) وجامعة ولاية أوهايو (48278 طالب) وجامعة مينسوتا (45410 طالب) وجامعة تكساس (48857 طالب) وجامعة ولاية أريزونا (44255 طالب) وجامعة كاليفورنيا في لوس أنجيليس UCLA (35558 طالب)، وهذا غيض من فيض. وربما لم تبلغ كليات وجامعات أخرى هذه الأحجام، لكنها اكتسبت سمعة ممتازة كمواقع بحوث ذات نوعية فائقة مثل جامعة ماساشوسيتس في أمهيرست وجامعة ولاية كاليفورنيا البوليتكنيكية في بومونا، وهما في الولايات المتحدة كسابقاتهما، وجامعتي اكسفورد وكمبردج في بريطانيا، وهذا أيضاً غيض قليل من فيض كثير.

تتوجّه مثل هذه المؤسسات، برسالتها الأولى نحو تخصيص الموارد لتطبيق برامج بحوثها والتعليم بمستوى الدكتوراة والماجستير. وغالباً ما يتميز التعليم الجامعي في مرحلة الدراسة الجامعية بوجود أعداد كبيرة من الطلبة تملأ قاعات الجامعة وانتشار مساعدي التدريس وظاهرة الاهتمام القليل بالطلاب على المستوى الفردي.

خصائص بنيوية

تنحو كليات وجامعات البحوث نحو البنى الأكثر بيروقراطية بسبب حجمها من ناحية ورسالتها التعليمية من ناحية ثانية. وهي تضم أكثر الأكاديميين والإداريين كفاءة، حيث يحتل الأكاديميون مراكز مرموقة في اختصاصاتهم (منح شهادة الدكتوراة من مؤسسة تنتمي إلى الصف الأول، أمر مسلَّم به هنا)، كما أن الإداريين يأتون إلى جامعات البحوث بقائمة كفاءات وخبرات لافتة لشغل مناصبهم فيها. والحرية الأكاديمية أمر في غاية الأهمية لنجاح برامج البحوث في هذه الجامعات، ولهذا تجمع منذ القدم بين المستوى العالي من البيروقراطية الإدارية والأنشطة الفائقة الترابط على مستوى الهيئة التدريسية (خارج قاعات الدرس على الأقل). ويحظى كبار أعضاء هذه الهيئة بتقدير عظيم في مثل هذه الجامعات، ويخصص الكثير من الموارد المتاحة لدى الجامعة لخدمة أعمال صانعي المعارف المرموقين هؤلاء. ويصعب غالباً تثبيت المدرسين في مناصبهم أو ترقيتهم، فتبوّء مركز على مصافّ النخبة الحقيقية في مؤسسة بحوث بارزة يتطلب مستوى بحثياً أكاديمياً رفيعاً وربما اقتضى أيضاً التمتع بمستوى مثبت من الأهلية للحصول على المنح. ويتمركز النفوذ في القمة في هذا العالم، أما المستويات الأدنى من ذلك فهي ليست المواقع التي ينبغي أن يحتلها أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية إذا هم رغبوا في تأمين مستقبلهم المهني في هذه المؤسسات.

تحديد *الموقع على النموذج*

تعتمد كليات وجامعات البحوث على قاعدة موارد واسعة وهي قادرة في معظم الحالات على إدارتها. وتكاليف رواتب الأساتذة العاملين في البحوث أو التدريس عالية، ويتعين أن تحصل مؤسسات البحوث على عوائد مالية كبيرة من الحكومة لكي تنجح في مهمتها (بالنسبة إلى مؤسسات الدولة)، وعلى معدلات أعلى من المتوسط من رسوم تسجيل الطلاب (وهذه مسألة ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى المدارس الخاصة) وعلى هبات كبيرة وعلى منح وبرامج

تعاقدية مهمة وعلى شراكات واسعة النطاق مع الوكالات الحكومية والمنظمات التجارية الأكبر. وهذا ما يضعها بثبات في الجانب الأيسر من النموذج (الشكل 2-2).

كما أن التفاني في إجراء البحوث والرسالة العامة المتجسدة في صنع المعارف يدفعان بمؤسسات البحوث نحو القمة. وعلى الرغم من أن الكثير من المنح وحتى الكثير من الهبات يتطلب توافر أنماط محددة من برامج البحوث، فإن تفعيل هذه البرامج يخضع في معظمه إلى توجيه الأكاديميين. لهذا لا تساور المعنيين في وسط الإنتاج الفكري شكوك كبيرة إزاء الجهة التي تتحكم في البحوث ونتيجة ما سيحدث لما قد تخلص إليها. وهذا ما يجعل المؤسسات الأكاديمية تصنف في فئة المؤسسات المزوِّدة.

ويضع النموذج مثل هذا النوع من المؤسسات في المنطقة 2، وهي منطقة المخاطر المعتدلة. ويبدو هذا مناسباً أيضاً بسبب الاعتماد على قواعد موارد واسعة (الأمر الذي لا يمكن ضمانه بشكل كامل على الدوام) واحتمال التضارب بين نتاج البحوث وتوقعات الحصول على منح وعلى جهات تمُدّ المؤسسة بالعقود. والحفاظ على التوازن بين جميع العناصر هو الواجب الدقيق والحساس الذي يواجه إداريي مؤسسات البحوث، لكن ذلك العمل الهادف إلى تحقيق التوازن يضع هذه المؤسسات عند مستوى مخاطر معتدل.

الكليات والجامعات الشمولية

نادراً ما نجد ولاية واحدة لديها أكثر من مؤسسة «بحوث واحد» (R-1) وربما تضم اثنتين أو ثلاث مؤسسات أصغر من فئة (R-2) أو (D-1) (دكتوراة واحد) من الكليات والجامعات الرسمية أو الخاصة ضمن حدودها وتتوافر فيها برامج بحوث مكثفة، لكن معظم ما تبقى من الكليات والجامعات ضمن حدود ولاية معينة له مهام أخرى وتخدم مصالح أخرى. ونحن نشير إلى معظم هذه المؤسسات على أنها كليات وجامعات شمولية. كما أن هناك كليات وجامعات رسمية وخاصة أيضاً ضمن هذه الفئة.

وربما كانت المؤسسة الشمولية تشكل أكبر عدد من بين جميع عائلات الكليات والجامعات في نموذج هذه المؤسسات. وهذه مجموعة المؤسسات التي وجدت أن عليها التصارع حقاً من أجل الحصول على الموارد إذا سعت إلى أن تكون أقرب إلى وضع مؤسسات البحوث التقليدية. وتضم هذه الفئة كليات وجامعات (مؤسسة) كارنيجي (D-1) و (D-2) التي لديها برامج دراسات عليا هامشية وأنشطة بحوث هامشية. في حين لا تزال مؤسسات أخرى كانت أصلاً مؤسسات جامعية ذات بُعد واحد، ككليات المعلمين التي تبدلت في عالم ما بعد (القمر الاصطناعي السوفيتي) سبوتنيك لتصبح، أولاً، جامعات، وثانياً، مشابهة لمؤسسات (R-1) التي لم تحقق أهدافها أبداً. وفي هذه الفئة، يستطيع المرء أن يجد أيضاً كليات وجامعات استنبطت عن قصد مهمات وأهدافاً كالتدريس أو أداء خدمات للمجتمعات المحلية التي تضع قيمتها فوق قيمة البحوث.

ومن سوء الطالع أن تكون هذه المؤسسات، في الحلبة الأكاديمية الناشئة، هي المجموعة الأكاديمية التي ربما وجدت نفسها قد استبعدت عن الظفر بحصة الأسد من الموارد. فرسالاتها لا تحظى بالتقدير الذي تحظى به أخواتها في مجال البحوث في أعين الحكومات والشركات الكبرى والمجموعات المانحة، ولهذا كانت حصتها من قاعدة الموارد أصغر نسبياً (متمثلة برواتب أدنى وميزانيات أقل من حيث رأس المال ومبالغ دعم أكاديمي أقل). وتخدم مثل هذه المؤسسات نسبة عالية جداً من الجمهور بحيث أن دورها في الاقتصاد لا يزال مع ذلك دوراً حيوياً. والأهم من ذلك كله أن هذه هي المؤسسات المجهزة والمؤهلة لتعليم الأعداد المتزايدة من المتعلمين المنبثقة عن اقتصادنا المتفجر في عالم اليوم. إن حاجتنا إليها واضحة وإنها لمورد حيوي في عصر المعلومات.

ومن المفارقة أن العديد من هذه المؤسسات ليس واثقاً من دوره المناسب في عصر المعلومات نظراً لفرص السوق المتزايدة. ولهذا كان راولي ولوجان ودولينس (1997،1998) وكيلر Keller من قبلهم (1983-1994, 1995) ينادون بشدة

وحماسة باعتماد أسلوب التخطيط الاستراتيجي لصالح تلك المؤسسات. وفي عالم سريع التغير ذي حاجات تعليمية متنامية ومتنوعة بهذه السرعة، فإن من المهم بجلاء بالنسبة إلى هذه المؤسسات في أنحاء الولايات المتحدة كلها (وأنحاء العالم أيضاً) أن توائم مواردها مع مقتضيات البيئة من حولها ـ وذلك من أجل صالحها وصالح المتعلمين الذين تأمل في توفير التعليم لهم.

وصف أساسي

إن الكليات والجامعات الشمولية مكيفة، بشكل عام، لتوفير تعليم على مستوى الدراسة الجامعية أكثر فاعلية من نظائرها المتخصصة في البحوث. وهي مؤسسات تمنح شهادات على المستويين: الدراسة الجامعية والدراسات العليا، على الرغم من أن التعليم على مستوى الدراسات العليا أقرب إلى التخصص، وهو في بعض المجالات أكثر ميلاً إلى المجال التطبيقي مما قد يصح بالضرورة بالنسبة إلى وضع مؤسسات البحوث. وهذا النمط من الكليات والجامعات يعرض برامج دراسات نظرية بحتة، إضافة إلى التخصص في جملة من الاختصاصات التي توفر تعليماً متميزاً نوعياً للمتعلم العادي من الذين يقصدون الدراسة في الجامعة. ولهذه المؤسسات انتشار واسع في هذه البلاد (الولايات المتحدة) ولها دور كبير في مجال التعليم العالي لصناعة قائمة في حد ذاتها. كما أن لها أنظمة مثل «نظام ولاية كاليفورنيا» و «جامعات الولاية في نيويورك» والعديد من الكليات والجامعات الأخرى (الحكومية) التابعة للولايات والتي تمثل الصف الثاني من المؤسسات الأكاديمية في الولايات المتحدة وأنحاء العالم.

وفيما تنأى المؤسسات الشمولية عن محاولة تقليد كليات وجامعات البحوث الرئيسة، تنحو تلك المؤسسات نحو التقرب من التخصص عما كانت عليه خلال السنين الأربعين الماضية، وقد أخذ كثير منها يُقرّ بحقيقتين مهمتين: أنها لا تملك (ولن تملك) قواعد واسعة للموارد اللازمة لكي تصبح مؤسسات بحوث رئيسة؛ وأن عليها أن تطور مراكز تفوّق وتركز عليها لتلبية حاجات محددة للمجتمع

والجيل الجديد من المتعلمين الذين توفر لهم متطلباتهم. وكان عليها أن تصبح ذات توجه تسويقي، وإننا نرتكب خطأ التقليل من شأن الموضوع إذا قلنا إنَّ على هذه المؤسسات، كي تزدهر، أن تعي بدرجة أكبر بكثير حاجات الجماعات المؤازرة لها، كما أنها يجب أن تنجح في تلبية تلك الحاجات إذا كانت تأمل في الحفاظ على مؤازرتها إياها.

خصائص بنيوية

قد يكون بعض المؤسسات الشمولية كبيراً حقاً. ومع الحجم تتناسب طرداً قبضة البيروقراطية على المؤسسة. وفي عالم اليوم حيث الموارد المخفضة نلمس قدراً واضحاً من انتقاد البيروقراطية، وعلى الأقل البيروقراطية الإدارية. فقد أجرى الكثير من الكليات والجامعات، على سبيل المثال، دراسات عن النفقات الإدارية أوصت بإجراء سلسلة من الاستقطاعات الإدارية الرامية إلى خفض كل من النفقات الإدارية والضغط البيروقراطي وتحويل الموارد المتحصلة لرفع مرتبات أعضاء الهيئة الأكاديمية.

ويحمل أغلب أعضاء الهيئة التدريسية مؤهلات بدرجة الدكتوراة من المؤسسات التي تمنح هذه الشهادة على مستوى الصفين الأول والثاني، مع أن من غير المستبعد الاستعانة بمرشحين لنيل شهادة الدكتوراة كي يمارسوا التدريس كأعضاء محتملين مستقبلاً في الهيئة التدريسية. كما أن من غير المستبعد أن نجد عدداً من كبار رجال الأعمال وزعماء المجتمعات المحلية المرموقين يعملون كمدرسين مساعدين (وهو أمر قائم أيضاً في معظم مؤسسات البحوث). والإداريون يكونون عادة من ذوي الخبرات في أماكن أخرى ويتمتعون بسجلات موثقة لمسارهم، على الرغم من أنه ليس من المستبعد كلية بالنسبة إلى الإداريين أن يشغلوا أولى وظائفهم الإدارية هنا. أما الموظفون فهم عادة ذوو كفاءة مهنية عالية، كما أنهم في كثير من الولايات جزء من نظام الولاية الذي قد يضم مستخدمين من أعضاء اتحادات العمال.

وهناك خطوات مهمة تتخذ داخل تلك المؤسسات لإعطاء الهيئة التدريسية صلاحية أقوى من حيث إبداء الرأي في الشؤون الإدارية كأحد السبل لضمان توجيه الموارد المتاحة لخدمة البرامج الأكاديمية بقدر أكبر من وضعها تحت تصرف الأقسام الإدارية. وفكرة المشاركة في السلطة للجامعة أكثر من مجرد قضية في المؤسسات الشمولية، كما أننا نشهد مشاركة أكبر في إدارة المؤسسات الجامعية بين مختلف الأقسام. يضاف إلى ذلك أنه حتى الطلبة في كثير من المؤسسات الجامعية يتمتعون بصلاحية مهمة للمشاركة في الشؤون الإدارية ضمن الكليات أو الجامعات، لا بل إن لهم رأياً في القرارات الأكاديمية أيضاً في بعض الحالات (منها، على سبيل المثال، التعاقد مع أعضاء جدد في الهيئة التدريسية والحفاظ على المعايير الأكاديمية).

تحديد الموقع على النموذج

تشير هذه النقطة الأخيرة إلى بعض الضغوط التي تجعل المؤسسة الجامعية الشمولية الناجحة تميل إلى الانضواء تحت عنوان الأنظمة التعليمية المستهلكة بقدر أكبر من نظيرتها جامعة البحوث. ويشير جونسون Johnson و أور Orr (1999) إلى أن «جيل الـ Gen-Xers» النموذجيين الذين يشكلون معظم طالبي العلم الذين يجدهم المرء في الكليات أو الجامعات الشمولية يختلفون عن الطلاب التقليديين. فهم يستجيبون بطريقة أفضل لطرائق التعليم التي تشمل وضع النماذج وإجراء البحوث والتقييم الذاتي والتجارب الميدانية وتدوينها واستضافة المحاضرين ومراقبة سير المناهج المختلفة، والتعلم التعاوني والمحاضرات المحدودة الموضوعات. وتحمّل مسؤولية أكبر تجاه هذا النمط الجديد من طلبة العلم يمكن أن يشكل تحدياً شديداً للعديد من البرامج التقليدية، لكن الاتجاهات تشير إلى أن اهتمام الطلبة بنوعية التعليم الذي يتلقونه سوف يتعاظم، مجبراً حتى أكثر الكليات أو الجامعات محافظة على النمط التقليدي على أن تغير أسلوبها التدريسي.

والاتجاه نحو أنظمة التعليم المتكيفة نحو المستهلك ليس مجرد قضية بالنسبة إلى الطلبة وحدهم، فتشريعات الولايات تتعاظم مطالبها من الكليات والجامعات. فقد أصدرت أربع وثلاثون من أصل خمسين ولاية، حتى كتابة هذه الأسطر، وعلى سبيل المثال، قوانين تقضي بإجراء تقويم وتطالب بالمحاسبة في ميادين التعليم العالي وهي خطوة تمثل تحدياً للقيم التقليدية الخاصة بالتقويم الذاتي والتشريع الذاتي. يضاف إلى ذلك، أن ماكتب عن هذا الموضوع يحفل بمظاهر القلق على نوعية التعليم من قبل أرباب العمل والآباء والخريجين وجهات أخرى ضمن الاطار الاقتصادي. وهذه إجراءات تجبر مؤسسات التعليم العالي، ولا سيما الشمولية منها، على الاستجابة بقدر أكبر فأكبر لمطالب المجتمع الذي تخدمه وحاجاته. وهذا يدفع المؤسسات الشمولية، من حيث موقعها على النموذج، نحو الأسفل في اتجاه نصفه الأدنى (الشكل 2-2).

وعلى الرغم من أن قاعدة الموارد للكليات والجامعات الشمولية الرسمية لا تضاهي نظيرتها في مؤسسات البحوث من حيث الرسوخ والمتانة، إلا أن مبالغ كبيرة من الجهات الرسمية في الولايات بشكل عام تخصص لدعم تلك الأكاديميات الرسمية، أما المؤسسات الشمولية الخاصة فيمكنها الاعتماد عادة على درجة سمعتها لاجتذاب ما تحتاج إليه من الموارد اللازمة لأداء مهمتها التعليمية وتغطية التكاليف خارج نطاق المنح والهبات والعقود. ومع وجود مؤشرات واضحة إلى رغبة الولايات في إخضاع المؤسسات الجامعية إلى المزيد من المحاسبة، فهي، برغم ذلك، توفر ما يكفي من الأموال لجعل مرتبات المدرسين عند مستوى تنافسي (في معظمها) وجعل الصفوف (الدراسية) تحافظ على على مستوى تعليمي عالي الجودة. ولقد سمح للرسوم الدراسية بالارتفاع (في معظمها أيضاً)، بحيث تمكنت المؤسسات الجامعية من الوصول إلى قدر معقول من المرونة في محاولاتها الرامية إلى الارتقاء نحو التعليم ذي النوعية الفائقة. وهذا يدفع بالمؤسسات الشمولية إلى الجانب الأيسر من النموذج. وكما يشير

هذا النموذج، نجد أن المؤسسات الشمولية ليست كتلة تعليمية راسخة ومهمة في مجال التعليم العالي فحسب (فهي أكبر مجموعة بالمقارنة مع المجموعات الأخرى)، بل إن لها أيضاً نطاقاً أوسع من مواقع الموارد والفلسفات. وهذه المؤسسات بتوجهاتها نحو الأنظمة المورِّدة وقواعد مواردها الأضعف، عرضة لمخاطر أكثر (المنطقة 2)، في حين أن نظائرها ذات التوجهات التعليمية المتكيفة نحو المستهلك وقواعد الموارد الأوسع لا تتعرض للحجم نفسه من المخاطر (المنطقة 3).

الكليات والجامعات الصغيرة

تعد الكلية أو الجامعة الصغيرة، بطبيعتها تقريباً، ذات قاعدة موارد صغيرة. لكن هذا الوصف، بالطبع، ليس صحيحاً تماماً على الدوام. وقد نجح بعض الكليات والجامعات الأصغر حجماً نجاحاً باهراً في اجتذاب الهبات والمنح والعقود، إضافة إلى مدرسين ذوي نوعية ممتازة وشهرة دولية.

لكن ذلك، لسوء الحظ، لا ينطبق على العديد والعديد من المؤسسات الأصغر في مجال التعليم العالي (هاي تاور ـ Hightower, 1995). فما يدركه الكثير من هذه المؤسسات الآن هو أنها تحتاج، كي تحافظ على وجودها، إلى تطوير قواعد أوسع للموارد (وهو أمر ذو صعوبة خاصة نظراً لشدة التنافس على الموارد)، أو تحتاج إلى العثور على موقع أو وضع خاص يتيح لها الدعم في المدى البعيد أو أن تبني سمعة ممتازة حقاً.

وصف أساسي

نعرّف الكلية أو الجامعة بأنها صغيرة حين لا يتجاوز عدد طلابها خمسة آلاف طالب، ومعظمها يضم أقل من ذلك بكثير. وهذه قد تكون مؤسسات رسمية (عامة) أو خاصة. وهي لا تركز نشاطها في البحوث وقد لا تهتم بها إطلاقاً (مقارنة بغيرها طبعاً) وقد لا يكون لها سوى مجموعة واحدة لا غير من المباني الجامعية. ولديها هيئة تدريسية صغيرة نسبياً جرى توسيع اختصاصها الأساسي

ليشمل فروعاً مرتبطة به وقد لا يكون أعضاء الهيئة التدريسية قد تدربوا بما يكفي لتدريسها (كتعيين مدرس مؤهل في مجال تدريس التسويق كي يدرس مادة الإدارة والشؤون المالية). وتوجد الكليات والجامعات الصغيرة في مدن كبيرة أو صغيرة أو المناطق الريفية وضواحي المدن. إنها منتشرة في كل مكان. وقد تنخرط في أنشطة رياضية، وقد لا تهتم بها أبداً، لكنها إن انخرطت فيها تصبح عادة عضواً في فروع «الرابطة القومية للرياضات الجامعية» (NCAA)، مستبعدة بدرجة كبيرة نسبياً عن «الفرع 1» كما أنها تتمتع بقدر كبير من التفاعل فيما بين الإداريين والموظفين والمدرسين والطلبة، مع أن مواردها من قبيل مكتبة الجامعة أو معاملها تفتقر افتقاراً شديداً إلى الكتب والتجهيزات، لا بل إنها في بعض الحالات قديمة العهد قد عفا عليها الزمن.

والكليات والجامعات الصغيرة الباهرة حقاً قد تضم مكتبة معامل وموارد جامعية ممتازة أخرى. ولكن هذا ليس هو القاعدة أيضاً. ونتيجة لذلك عجز الكثير من الكليات والجامعات الصغيرة عن توفير برمجة ممتازة، ومن هنا كانت هذه المجموعة عرضة أكثر من غيرها لتوقف جامعاتها عن العمل.

خصائص بنيوية

كلما صغر حجم المؤسسة الجامعية، صغرت بنيتها. وربما كان هناك القدر الأساسي من البيروقراطية (في إجراءات القبول وجدولة الصفوف والتسجيل والخدمات الطلابية)، لكنها تبقى عادة في الحد الأدنى. في هذه الأجواء يعرف الجميع بعضهم بعضاً، الأمر الذي يتيح اتخاذ قرارات بشكل أكثر انفتاحاً بكثير. وما تتميز به المؤسسات الجامعية الصغيرة بوضوح هو روح المجتمع الواحد والأسرة الواحدة حيث يعتبر إشراك الطالب جدياً في العملية الأكاديمية هدفاً بالغ الأهمية. كما أن الروابط مع الخريجين وكبار رجال الأعمال والجماعات المؤازرة لهذه المؤسسات (مثل أولياء أمور الطلبة) روابط مفتوحة وتحرص تلك المؤسسات أحياناً على إبرازها والدعاية لها على نطاق واسع.

وعادة ما يكون أعضاء الهيئة التدريسية هنا من حملة شهادة الدكتوراة، رغم أنهم يكونون قد حصلوا عليها من جامعات الصف الثاني أو الثالث، (مع العلم أن الكليات المتميزة تحرص على اجتذاب جملة هذه الشهادة من جامعات الصف الأول بوعدهم أنهم سيتلقون أعلى الرواتب وبتوفير مناخ أنسب لإجراء البحوث وبتقليص حجم العمل المطلوب منهم). وأعضاء الهيئة الإدارية هنا قليلو العدد (حسب حجم المدينة الجامعية) ويحل محلهم حسب المقتضى عدد من أعضاء الهيئة التدريسية أيضاً. كما أن عدد الموظفين هنا صغير وهم في العادة من أفراد المجتمع المحلي. وعادة ما يكون رئيس الجامعة الصغيرة أو مستشارها من كلية أو جامعة أخرى، وغالباً من أوساط ديناميكية نشطة ويتطلع إلى بناء عالم هادئ مريح أقل تعقيداً من أجواء الجامعات الكبيرة. مثل هؤلاء لا بد أن يسهموا إيجابياً في رسم صورة حسنة عن مؤسستهم كي يكسبوا إلى صفهم المسؤولين عن الجامعة ويصبحوا رؤساء شؤونها.

ويتوفر لمشاركة السلطات أشكال كثيرة. ففي بعض الجامعات الناجحة هناك رئيس أو مستشار قوي سبق له أن نجح في بناء الصرح الجامعي وفي إنجاز مشروعات كبرى على الصعيدين الأكاديمي والإنشائي (كإيجاد حافز ناجح لبناء منشأة ميدانية أو مركز للفنون). ومثل هذه الشخصية هي التي تحتذى لإنجازاتها خلال السنوات المنصرمة، فهي تتمتع بالنضج والدماثة، لكنها في الوقت ذاته تتمتع بالصرامة، وأبوابها مفتوحة لكن دون المساس بمكانتها، وهي تحظى بالاحترام وباعتقاد الجميع أنها تمسك تماماً بزمام الأمور. وفي المؤسسات الجامعية الأخرى، تتخذ القرارات الكبرى عن طريق مجلس شيوخ لأعضاء الهيئة التدريسية بكاملها وبحضور ممثلين عن الهيئات الطلابية ومجلس الأمناء. وهكذا نجد أنه برغم وجود أشكال متعددة لنظام الحكم البنيوي في الجامعة، إلا أن هناك خصائص معينة ثابتة له وهي: أن نظام حكم أو إدارة المؤسسة الجامعية يمارَس في وسط جامعي موحّد ويتميز أحد عناصر هذا النظام بالقوة والرسوخ، كما يتميز مناخ المؤسسة الجامعية كلها بثقافة واحدة متينة.

تحديد الموقع على النموذج

يضع المستوى الأدنى من الموارد أسرة الكليات والجامعات الصغيرة في النصف الأيمن من النموذج كما هو مشروح آنفاً (الشكل 2-2) لكنها، من حيث فلسفتها، تتوضع في مركز البعد العمودي، لأن عليها أن تستجيب بدرجة عالية إلى متطلبات عدد صغير من الطلبة وأن تحافظ في الوقت نفسه على ثقافة واحدة متينة. والكليات والجامعات الصغيرة الأكثر كفاءة تستقطب الطلبة بشكل ممتاز ـ وذلك بالبحث عن الطلبة الذين يستطيعون الامتزاج جيداً بثقافة هذه المؤسسات، ومن ثم بتقديم الرعاية والخدمات التي سيحتاجون إليها لإظهار أداء جيد في إطار تلك الثقافة.

وهذا التحديد على الموقع المناسب شأن غير ثابت، كما يُظهر النموذج. والمؤسسات الأكاديمية ذات قواعد الموارد الصغيرة والتي هي أقرب إلى الأنظمة المزوِّدة تتوضع في المنطقة 1، وهي أكثر المناطق عرضة للمخاطر على النموذج. والمؤسسات التي رسخت موقعها باكتساب قاعدة موارد أوسع ووضع برامج أكثر تميزاً تغري أعداداً أكبر من الطلبة تتوضع في المنطقة 2، التي هي عرضة أيضاً للمخاطر لكن ليس بقدر المؤسسات التي عجزت عن بناء قواعد مواردها بالتدريج أو تلبية حاجات قاعدتها الحالية أو المستقبلية من الزبائن.

كليات المجتمع

لا يعتقد كثيرون في أوساط التعليم العالي أن كليات المجتمع تنتمي إلى نفس المجال المشترك الذي تنتمي إليه الكليات والجامعات الكبرى. وهذا أمر يؤسف له لأن كليات المجتمع ـ وهي المؤسسات التي تعرض المقررات الأدنى وتمنح درجات زمالة وتراخيص أكاديمية ذات مراتب أدنى ـ تعد عاملاً رئيسي في ميدان التعليم العالي في هذا العصر، لا بل إن هذه الكليات تقدم للمتعلمين بديلاً واضحاً عن المؤسسات الكبرى وبتكاليف أقل في العادة. كما أنها تمثل بديلاً عملياً لمشكلة متفاقمة تتجسد في اكتظاظ الصفوف (الدراسية) في الأقسام

الأدنى داخل المؤسسات الشمولية العامة (الرسمية) في الولايات (الأميريكية) النامية بسرعة.

ويغلف الغموض اليوم مستقبل كليات المجتمع. ويسعى بعض هذه المؤسسات الأكثر تحمساً إلى إثبات ذاتها كي تنضم إلى فئة المؤسسات الأكاديمية ذات دراسة السنوات الأربع، وهو خيار تؤيده بعض الولايات نظراً للتكاليف الأقل نسبياً لإدارة كلية مجتمع مقارنة بتكاليف إدارة مؤسسة تقليدية ذات دراسة السنوات الأربع. وحيث يطرأ مثل هذا التغيير، لربما تطلب الأمر تحركاً بسيطاً لإمداد أقسام عليا جديدة بمدرسين لا يقلون كفاءة عن نظرائهم في المؤسسات الكبرى؛ لكن الأرجح أن تستمر تلك الكليات المحلية في الإبقاء على المستوى الراهن من مدرسيها كي تحافظ على تكاليفها المنخفضة. وتسعى كليات محلية أخرى إلى البحث عن موقع خاص وسط بين المدارس الثانوية والمؤسسات التي تفرض الدراسة فيها لمدة أربع سنوات كشرط للتخرج، أو موقع في مجال عرض برامج لمنح شهادات إلى تشكيلة من مجموعات المهنيين الذين لا تتطابق حاجاتهم الدراسية مع البنية الأكاديمية للمؤسسات الكبرى.

وصف أساسي

تتلقى غالبية كليات المجتمع تمويلها من الأموال العامة (مع أن هناك أعداداً متزايدة من المؤسسات الخاصة أو المملوكة ذات الدراسة لمدة سنتين) وهي تلبي مجموعة من الاحتياجات التعليمية لمجتمعاتها المحلية في إطار اعتمادها للقيام بذلك. ويحظى بعض هذه الكليات بمبان جامعية رائعة، في حين يقوم بعضها الآخر على رقعة متواضعة من المباني الصغيرة المنْزوية ضمن منطقة صناعية. وبعضها صغير، وبعضها كبير للغاية. وهي تعرض مجموعة واسعة من البرامج بما في ذلك دورات أكاديمية تقليدية في إطار برامج دراسية عامة أو خاصة بمجال الأعمال، إضافة إلى دورات من جماعات الاهتمامات الخاصة وأفراد المجتمع المحلي الراغبين في تعلم مهارات جديدة أو تعلم المزيد عن مجال معين

تهتم به. والعديد من هذه المؤسسات يعمل على أساس الانتساب المفتوح حيث يستطيع أي شخص أن يسجل للدراسة في أي فرع بغض النظر عن سجله الدراسي السابق، في حين تفرض مؤسسات أخرى على المنتسبين تقديم طلبات خاصة للتسجيل. ويمنح الطالب الذي أنهى برامجه الدراسية العادية درجة زمالة يمكنه أو لا يمكنه الانتقال بها إلى كلية عليا على أساس الأنماط المعمول بها من شروط الاعتماد أو ترابط الانتقال.

في بعض الأماكن، تزيد كليات المجتمع في البرامج الدراسية للمدارس الثانوية أو تكون بديلاً لها. وينطبق هذا الوضع أيضاً على دورات الجامعات ذات دراسة السنوات الأربع. ولهذا نجد أنه برغم وجود قدر كبير من التنوع، فإن هناك افتقاراً إلى رسالة واضحة. ويجعل هذا الالتباس بعض كليات المجتمع يبدو أقل شأناً وأثراً مما هو عليه بالفعل ضمن إطار الاقتصاد العام. ولهذا السبب يعمد كثير من هذه الكليات إلى التخطيط الاستراتيجي كطريقة لإثبات ذاتها بشكل أفضل وسط محيط قائم فعلاً من التنافس.

خصائص بنيوية

بنية كلية المجتمع النموذجية ذات طبيعة هرمية تتدرج من القمة إلى القاعدة وتتميز بوجود مدير إداري ذي نفوذ (بصفة رئيس للكلية أو مستشار) وهيئة صغيرة نسبياً من المدرسين. ومن السبل التي تتبعها مثل هذه الكلية لخفض التكاليف دوماً، التعاقد مع أقل عدد ممكن من حملة شهادة الدكتوراة واستخدام أكبر عدد ممكن من المدرسين المساعدين بدلاً منهم. ويتم استخدام حملة الدكتوراة عادة كعمداء للأقسام الأكاديمية أو رؤساء لها أو كأعضاء كاملي العضوية في الهيئة التدريسية ضمن بعض الأقسام الأكبر حيث الحاجة إلى وجود دائم للمدرسين. والغالبية من أعضاء الهيئة التدريسية تضم مدرسين مساعدين يتم التعاقد معهم بعقود ترتبط بالفصول الدراسية وبأجور منخفضة لإسناد الحاجات التدريسية. ويجري معظم السفوف الدراسية على أساس

الطوارئ، بمعنى أن المدرسين المساعدين لا يعرفون ما إذا كان سيتم التعاقد معهم إلا بعد تفقد أسماء الطلبة المسجلين في أول أيام الصفوف الدراسية. وهذا أمر جيد بالنسبة إلى المؤسسة لأنه يحافظ على المستوى المنخفض للتكاليف، لكنه قد يكون مقلقاً جداً لكل من الطلبة والمدرسين المساعدين.

وهناك بيروقراطية قائمة، لكنها تنتشر غالباً في الجانب الإداري وهيئة موظفي الكلية، فأعضاء هاتين الهيئتين يتمتعون بمناصب أكثر ديمومة من كتلة أعضاء الهيئة التدريسية. ومن حيث الحجم يمكن أن تتراوح تلك البيروقراطية بين الحجم الهائل من أعداد الإداريين والموظفين وبين حجم يكاد لا يذكر.

تحديد الموقع على النموذج

يتوفر عدد كبير من كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأميريكية. ويتجسد هذا الواقع ضمن النموذج في الحجم النسبي لأسرة هذه الكليات (الشكل 2-2) ولكليات المجتمعات المحلية قاعدة موارد ثابتة (يستند معظمها إلى مناطق المقاطعات المحلية وبعض مصادر التمويل من الولايات)، برغم أنها يتوقع منها تحقيق قدر أكبر من الإنجازات بقدر أقل من الأموال مقارنة بكبار الكليات والجامعات المماثلة. وهذا يضعها قريباً من أيسر المركز على البعد الأفقي من النموذج.

وعلى صعيد الفلسفات، فان كليات المجتمع وجدت لتلبية حاجات تعليمية محددة لمجتمعاتها المحلية. وفكرة وجود صفوف دراسية على أساس مشروط في حد ذاتها تقرّ بذلك. فإذا توافر عدد كاف من الطلبة الذين يرغبون في دراسة مقرر معين، فسيعرض هذا المقرر.. وإذا لم يتوافر مثل ذلك العدد، فلا يتم عرضه. ونتيجة لذلك تحرص كلية المجتمع عادة على إقامة جملة من المقررات أكثر تنويعاً مما تعرضه مؤسسة ذات دراسة السنوات الأربع وبالحجم نفسه، لأن كلية المجتمع المحلي تحاول أن تقدم ما يكفي من الخيارات لطلبة المقررات المتنوعة لاجتذاب أعداد كافية منهم.

ومن العوامل المهمة الأخرى رسوم التدريس. ففي كليات المجتمع، تكون هذه الرسوم عادة أقل كثيراً من مثيلاتها في مؤسسات الدراسة لسنوات أربع، ما يمنحها موقعاً أقدر على التنافس بفضل تكاليفه المنخفضة ويدعم بالتأكيد موقعها في سوق المؤسسات التعليمية. ومن الميزات الإيجابية الأخرى أن كليات المجتمع لا تواجه القلق الناجم عن إدارة أقسام خدمات كبيرة مثل تأمين السكن للطلبة. والعلامة البارزة في إدارة أي مؤسسة جامعية تابعة لكلية مجتمع محلي ناجحة هي تحقيق التوازن بين العرض والطلب والقيام بذلك في إطار قواعد ضيقة محدودة الموارد. لهذه الأسباب تقع كليات المجتمع في الجانب الأدنى من الأبعاد الفلسفية للنموذج.

الكليات والجامعات التخصصية

قطعت هذه المؤسسات أشواطاً كاملة لتعود مرة أخرى إلى موقعها البارز في ميدانها. فقبل نحو مئة عام كانت الكليات والجامعات التخصصية شائعة نوعاً ما، وربما كانت كلية المعلمين أفضل مثل على ذلك. وعند فجر عصر سبوتنيك (الأقمار الاصطناعية) تحتّم أن يتحول الاتجاه العام لمؤسسات التعليم العالي نحو نهج أكثر شمولية لتقديم برامج دراسية أوسع نطاقاً لتوفير التعليم لشرائح من الأشخاص أوسع بكثير عن ذي قبل. وهكذا أصبحت هذه المؤسسات أقل نفوذاً على صعيد تخصيص الأموال، ولذلك أصبحت تدريجياً نماذج مستنسخة لمؤسسات البحوث الكبرى (R-1) غير أن الحاجة لبدائل تعليمية، كما أسلفنا في هذا الفصل، تفتتح من جديد موقعاً للكليات والجامعات التخصصية، وتحتل هذا الموقع الآن المؤسسات التي لم تتخلّ قط عن اختصاصاتها والمؤسسات التي قررت تجميع مواردها في برامج امتيازية معينة وتطويرها نحو الاكتمال في حين أنها تتخلى عن برامج أخرى كي تتلاشى هذه البرامج في النهاية.

وصف أساسي

تجني الكلية أو الجامعة التخصصية فوائدها من التخصص في فرع دراسي أو مجموعة من الفروع الدراسية المترابطة، وهي تُحدث مراكز تميز تتمتع بقوة تسويقية لاجتذاب الطلبة إليها. وغالباً ما تشمل مراكز التميز هذه أنشطة

متميزة للغاية في مجال البحوث. ومن الأمثلة الجيدة على ذلك «مدرسة كولورادو للمناجم»، التي تركز نطاق برامجها في فرعي الهندسة والرياضيات. وقد حققت سمعة دولية في تميز برامجها. ويتهافت عليها الطلبة الراغبون بها كما تتهافت المؤسسات المعنية على توظيف خريجيها. وتنضوي كليات الهندسة جميعها (ومنها على سبيل المثال جامعة البوليتكنيك في نيويورك) ضمن هذه الفئة. والأكاديميات والمؤسسات العسكرية الأميريكية من أمثال معهد فيرجينيا العسكري وسيتاديل (Citadel) نماذج للكليات التي تتخصص في تخريج أشخاص مؤهلين للعمل في المؤسسات العسكرية والصناعات البحرية والطيران والفضاء.

وما يتطلبه ذلك أساساً هو اختيار فرع دراسي أو مجموعة من الفروع الدراسية المترابطة التي تتمتع بقوة تسويقية كبيرة ومن ثم إحداث مراكز تميز متفوقة. وهذه استراتيجية مألوفة لدى المؤسسات التي دأبت على اعتماد فروع اختصاصية منذ وجودها. أما بالنسبة إلى المؤسسات التي تكتشف عجزها عن أن تصبح مؤسسات بحوث عالية النوعية، فإن التحدي الماثل في العودة إلى الاختصاص الواحد تحد بنيوي (كما نبحث في القسم التالي) وفلسفي. ومن المسائل الفلسفية على هذا الصعيد تغيير ما تطرحه من مجموعة واسعة من الفروع التي تتطلب، على الأقل بالنسبة إلى المؤسسات الشمولية، قدراً لا بأس به من اعتماد أنظمة التعليم الموجهة نحو المستهلك إلى قدر أكبر من أنظمة التعليم المزوِّدة التي تشتهر بمراكز تميزها (التي عليها، طبعاً، أن تدعمها وتحدّثها باستمرار)، وهي مراكز تتميز بوجود عنصر بحوث محدد وثابت. وبالنسبة إلى الكليات والجامعات التي تقرر أن تصبح كليات وجامعات تخصصية (والتي يتعين على الكثير منها أن تسقط من تسميتها كلمة «جامعة») فإن التحديات السابقة قاسية عليها. فبعض هذه الكليات يواجه صعوبات فائقة في إغلاق مدارس معينة وإنهاء عقود مدرسين قبل انقضاء مدتها وتطوير ثقافة جديدة ضمن المؤسسة الجامعية تدعم الاستراتيجية المستهدفة.

خصائص بنيوية

تصبح الكليات والجامعات التخصصية، من حيث تعريفها على وجه التقريب، مؤسسات ذات بُعد واحد. وينطبق مفهوم البنية الوظيفية أفضل ما ينطبق على هذا النمط من الحالات كما أنه يتيح الفرصة لتوافر مستويات أعلى من المركزية الإدارية والبيروقراطية، فيما يرتبط الجميع من أعضاء الإدارة والهيئة التدريسية والموظفين وهيئات الطلبة بمؤسستهم للسبب نفسه. ومن المهم وجود ثقافة موحدة، ومع أن الاختصاصات القديمة والعريقة ستشكل ثقافة ما بصورة تكاد تكون طبيعية، إلا أن تطوير ثقافة موحدة يشكل عقبة كأداء في وجه المؤسسات التي تقرر أن تتحول إلى كلية أو جامعة تخصصية (أو تنيط أمر اتخاذ القرار بذلك في بعض الحالات إلى هيئة حكومية).

ويقوم تحالف وثيق هنا بين أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية وجميع المؤهلين من حملة الدكتوراة من المؤسسات المماثلة، ومؤسسات النسق الأعلى وحتى ضمن المؤسسة ذاتها. في حين يتمسك الموظفون بالبيروقراطية الشديدة بطبعهم ومع هذا يدركون أنهم جزء من البرنامج نفسه وأن لديهم تعليمات بضمان توفير مستويات عليا من الأداء الأكاديمي والبحوث عالية النوعية.

تحديد الموقع على النموذج

هناك عدد كبير من الكليات والجامعات التخصصية في أنحاء العالم، وربما كان عددها خارج الولايات المتحدة يفوق عددها داخلها. لكنها لا تشكل قطاعاً كبيراً في المجال الأكاديمي بسبب قدرتها الضئيلة نسبياً على اجتذاب الطلبة تسويقياً، لهذا ربما كان أفضل وصف لحجم هذه العائلة من المؤسسات هو أنه أصغر من المعدل الوسط (الشكل 2-2) ويضع التحديد الفلسفي للموقع، كما وُصف آنفاً، الكليات والجامعات التخصصية في النصف الأعلى من النموذج. غير أنها يجب أن تعي على الدوام متطلبات سوقها التعليمية، ويجب أن تعي أيضاً

توقعات سوق العمل لخريجيها، ولهذا السبب يقترب تحديد موقعها على النموذج من الجزء الأسفل من النصف الأعلى منه. وأخيراً، تتلقى الكليات التخصصية، من حيث الموارد، دعماً ثابتاً من الولاية أو الحكومة أو الصناعة، ولهذا تبدو أنها تقف على أرض صلبة نوعاً ما. ومع ذلك، ولأن هذه المؤسسات صغيرة الحجم على المستوى الفردي عموماً كما أنها ترتكز على فرع معين واحد من الدراسة، فإن مواردها أكثر مما يكفيها بنسبة ضئيلة جداً، على الرغم من أن معدل توزيع الموارد على الأفراد قد يكون أفضل مما قد يلمسه المرء على صعيد المؤسسات الشمولية، ناهيك عن كليات وجامعات البحوث الناجحة. وهذا ما يحدد موقعها عند نقطة ما في اتجاه منتصف بُعد الموارد.

ويشير النموذج إلى أن التبرير المنطقي الذي استندنا إليه في تحديد المواقع يضع الكليات والجامعات التخصصية في كلٍ من منطقة المخاطر الفائقة1 ومنطقة المخاطر المعتدلة 2. ونعتقد أن هذا أمر مناسب بسبب الاتجاه القوي نحو فلسفة انتهاج الأنظمة التعليمية المورِّدة والحجم الصغير نسبياً للمؤسسات الجامعية على المستوى الفردي كظاهرة عامة في هذه العائلة من المؤسسات. ونكرر، كما هي حال العائلات الأخرى في هذا المجال، أن المخاطر يمكن تقليصها بتوسيع قاعدة الموارد وبمراعاة حقائق السوق. وربما انطبق ذلك أيضاً على مدارس اختصاصية كالأكاديميات العسكرية الأميركية حيث التقليصات المتواصلة في التمويل الفدرالي من شأنها أن تؤدي منطقياً إلى دمج الأكاديميات الثلاث الكبرى في اثنتين أو حتى واحدة. وعلى الرغم من أن مثل هذا الدمج لا يحتمل أن يجري في الوقت الحاضر، إلا أن تقلص الحكومات المحلية (في الولايات المتحدة) وانكماش الموارد المادية بمرور الوقت، يجعلان الافتراض بأن الأكاديميات الكبرى الثلاث ليست عرضة للمخاطر، افتراضاً غير واقعي. لهذا كان مناسباً أن نحدد موقعها على النموذج بين منطقتي المخاطر المعتدلة والمخاطر الفائقة.

تصنيفات بورتر *Porter*

تمهيداً للنموذج الثلاثي الأبعاد الذي سنعرضه في الفصل الرابع، ربما كان من المفيد أن نجري مقارنة بين الأسر الخمس للكليات والجامعات التي طورناها إلى مستوى الاستراتيجيات الشاملة التي طرحها مايكل بورتر (بورتر، 1985). ويوضح الجدول 2-2 المكان الذي يناسب موقع العائلات الخمس استناداً إلى البحث الذي أجريناه في هذا الفصل.

الجدول 2-2 استراتيجيات بورتر العامة للأشكال التقليدية

	مقاربة السوق الواسعة	مقاربة السوق الضيقة
مزوّدات التكاليف المنخفضة	مؤسسات عامة للبحوث: D-2, D-1, R-2, R-1 مؤسسات عامة شمولية. كليات المجتمعات المحلية.	الكليات والجامعات العامة الصغيرة. الكليات التخصصية العامة.
عامل التفاضل	مؤسسات خاصة للبحوث: D-2, D-1, R-2, R-1 مؤسسات خاصة شمولية.	الكليات والجامعات الخاصة الصغيرة. الكليات التخصصية الخاصة.

ومن اللافت أن يكون الفارق الرئيسي بين استراتيجيات مزوِّدات التكاليف المنخفضة واستراتيجيات التفاضل هو الفارق بين العام (الرسمي) والخاص. والقوى التي أشرنا إليها في الفصل الأول على أنها تجبر معظم المؤسسات العامة على تحقيق إنجازات أكبر بتكاليف أقل، هي التي تجبر جميع الكليات والجامعات العامة التي استعرضناها في هذا الفصل على البحث عن سبل تجعلها رائدة على صعيد خفض التكاليف. وهذا يعني تبسيط الإجراءات الإدارية ودفع التكاليف وتسريح أعضاء الهيئة التدريسية الأكبر سناً والأقل إنتاجاً بأسلوب التقاعد المبكر والتعاقد مع مدرسين وموظفين جدد بأقل أجور ممكنة مع العمل على رفع مستوى المطالب المرتبطة بالإنتاجية (بتوسيع حجم الصفوف الدراسية، مثلاً). وهذه إجراءات قائمة بالفعل. وعلى الكليات والجامعات الخاصة في هذه الأثناء أن تكتسب سمعة تضعها في مصافّ المؤسسات المتميزة وعالية النوعية كي تتمكن من المنافسة. فليس هناك طالب جامعي على استعداد أن ينفق سبعة عشر ألف دولار سنوياً مقابل الحصول على مستوى متواضع من التعليم في كلية خاصة عادية النوعية، لا سيما إذا كانت هناك مؤسسة تعليمية قريبة توفر الفرص نفسها أو أفضل منها مقابل خمسين في المئة أو ثلاثة وثلاثين في المئة أو حتى أقل من هذه النسب من التكاليف. وحقيقة المنافسة تدفع الكلية أو الجامعة الخاصة إلى تركيز اهتماماتها المتعلقة بالموارد في البرامج التي تستطيع من خلالها أن تحسن مستوى التميز الذي تتمتع به، أو تحافظ عليه، ومن ثم تشهر ذلك في أوساط مجتمعها المحلي.

سبب أهمية أي من العوامل الآنفة

عرضنا في هذا الفصل أنماط الكليات والجامعات المألوفة لدينا جميعاً. والجديد في ذلك أننا نعتبر هذه الأنماط أو أُسَرٍ من الأنماط المماثلة من الكليات والجامعات خيارات استراتيجية (تعرف أيضاً باسم المجموعات الاستراتيجية). ومع أن جامعة بحوث متفوقة (R-1) قد لا تتطلع أبداً إلى أن

تصبح كلية مجتمع، إلا أنها قد تجد من المناسب حقاً أن تتواءم مع واحدة منها أو حتى تندمج بها في شراكة تعليمية في إطار خطتها الاستراتيجية الكبرى. لهذا يمكن أن يصبح فهم الفارق بين كلية مجتمع محلي وجامعة بحوث (R-1)، جزءاً من خطة استراتيجية تنشئ تحالفاً جديداً أو علاقة جديدة بين الأنماط المختلفة من المؤسسات.

والخيار الاستراتيجي الأكبر والأكثر احتمالاً هو تكتل العديد من المؤسسات الشمولية التي تجد نفسها عالقة في فراغ الوسط بين النهج التقليدي الذي يميل بها نحو التشبّه بمؤسسات البحوث المتفوقة (R-1) وبين قاعدة موارد وبيئة خارجية تدعوها إلى السير في نهج آخر. وعلى مثل هذه الكليات والجامعات أن تدرك أن أمامها خيارات، وعليها أن تستنبط خطة استراتيجية عملية تساعدها في التحول إلى مؤسسات أكثر تماشياً مع متقتضيات البيئة المحيطة بها.

ويسهب الفصل التالي في شرح هذه الخيارات من خلال بحث عدد من الأشكال الجديدة لأداء البرنامج الأكاديمي. وهذا المزيد من التوسع في مجال الاحتمالات لا يعني بالضرورة أن تتحول كلية أو جامعة تقليدية بشكل تام إلى واحد من الأشكال الجديدة، (رغم أن بعضها يفعل ذلك تماماً)، لكنه قد يعني أن في الإمكان أن يصبح النمو الملحوظ وتراكم الموارد نتاجاً لانخراط المؤسسة التعليمية في انتهاج مقاربة جديدة لمفهوم التعليم. ولعل هذه أخبار طيبة ومثيرة للحماسة على صعيد التوجّه الاستراتيجي لأي مدينة جامعية.



الفصل الثالث

التوسع في النموذج إلى نطاق مزوِّدي التعليم من المؤسسات التعليمية غير التقليدية والمؤسسات التعليمية البديلة

من المناسب أن نفترض بأن معظم قراء هذا الكتاب هم من القياديين على صعيد التعليم العالي الذين ينتمون إلى الأنماط التقليدية من الكليات والجامعات التي تطرقنا إلى وصفها في الفصل الثاني. لكن هناك العديد من الأشكال الجديدة لمؤسسات التعليم العالي التي هي الآن في طور النشوء وتعرف نفسها بأنها بدايات القرن الحادي والعشرين على هذا الصعيد. وقد تطورت هذه الأنماط الجديدة من المؤسسات لتلبي حاجاتٍ محددة مستجدة لمجموعات من الناس وأصحاب الأعمال أو لتواجه ظروفاً لم تستطع الأنماط التقليدية مواجهتها. ولقد تكاثرت هذه «السلالات الجديدة» بحيث أصبحت جزءاً من ميدان التعليم العالي وبهذا أصبحت أيضاً منافسةً للكليات والجامعات الأكثر تقليديةً.

يضاف إلى ذلك أن بعضاً من هذه الأنماط تعبر أيضاً عن فرصٍ استراتيجية قد ترغب الكليات والجامعات التقليدية التي وصفناها في الفصل الثاني استغلالها. ونعرض في هذا الفصل ملامح عشرةِ أنماطٍ من الكليات والجامعات غير التقليدية التي توجد الآن ككيانات قائمة في حد ذاتها أو قائمة ضمن مؤسسات للتعليم العالي لكنها تبشر بأنها ستصبح مؤسسات مستقلة ومتكاملة.

لماذا كان من المهم أن نتعرف على هذه السلالات الجديدة من المؤسسات التعليمية؟ ماذا يمكن أن تتعلمه المدن الجامعية التقليدية من هذه الأنماط الجديدة؟ نعتقد أن هناك سببين يجعلان من الأهمية بمكان أن يدرك إداريو المدن الجامعية ومخططوها وجود هذه الأنماط. أولاً، وكما أسلفنا، أن هذه المؤسسات تشكل كيانات منافسة إضافية للمؤسسات التقليدية. ثانياً، أنها تشكل فرصاً بمعنى أنها بمثابة أمثلة على الطريقة التي نوسع بها آفاق التخطيط الراهنة من خلال تحالفات استراتيجية محتملة تعود بالفائدة على كل من الطرفين، ومن خلال تحولٍ مؤسساتي كامل. وقبل أن نمضي قدماً، نرغب في أن نوضح بأننا لا نقول هنا بأن جامعةً رئيسة من جامعات البحوث ـ1 قد تكون رائدة في تحويل نفسها إلى جامعة شركات أو بأن هذا خيارٌ استراتيجي حقيقي. لكن جامعة بحوث من هذا الطراز ربما كانت راغبة في الانخراط ضمن تحالف تعاوني، مع مؤسسة في بلد آخر مثلاً، أو أنها قد تكون راغبة في إضافة عنصرٍ من التعليم الافتراضي إلى ما تقدمه من برامج دراسية. لا بل إن من الممكن أيضاً أن تُعِدَّ كلية أو جامعة بحوثٍ برنامجاً خاصاً في إطار شركة ما أو حتى مدينة جامعية بعيدة أنشئت فقط لتلبي حاجات تلك الشركة. ومؤسسة البحوث هذه، من خلال استغلالها تلك الفرص، ربما تستفيد من خيارات استراتيجية يمكن أن تزيد في رسوخ وضعها الاستراتيجي. وهذا الخيار مفتوح أيضاً أمام الأنماط الأربعة الأخرى من المدن الجامعية التقليدية التي أسهبنا في بحثها في الفصل الثاني.

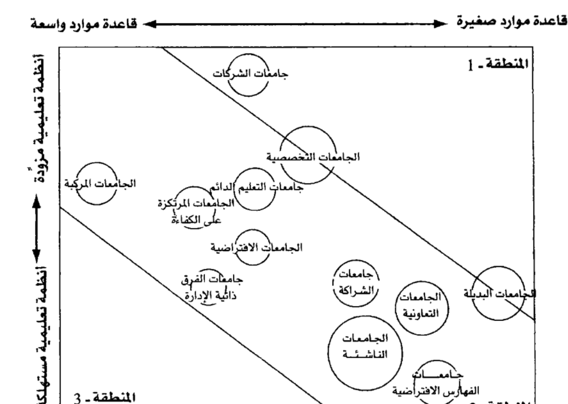
غير أن المسألة الأخرى هي أن هذه المؤسسات الموردة الجديدة لها تركيبات مختلفة متكوّنة من البعدين اللذين طورناهما في الفصل السابق أيضاً وهما: الفلسفة السائدة في المؤسسة ومدى رسوخ قاعدة الموارد لهذه المؤسسة. ولهذا السبب، إذا رغبت مؤسسة بحوث أن تشارك في مجال

الجامعات الافتراضية (سواء بشكل مستقل أو بالتعاون مع كليات وجامعات أخرى) فيتعين عليها أن تراعي متطلبات الفلسفة والموارد إذا كانت تأمل في النجاح في أداء دورها المستمر كمؤسسة بحوث متينة الأسس في حين توطد وجودها بنجاح على صعيد التعليم الافتراضي. وربما تطلب ذلك إقامة بنية جديدة سواء كان ذلك على شكل كلية متعددة الأقسام (حيث العملية الافتراضية تجري بمعزل عن المدينة الجامعية التقليدية)، أو على شكل مصفوفة (حيث يعتبر كل من العمليتين مشروعاً منفصلاً يتبارى مع الآخر من أجل الحصول على الموارد التي يحتاجانها لتحقيق النجاح وذلك من الكليات المستقلة في أنحاء المدينة الجامعية)، أو على شكل وحدة أعمال استراتيجية (أي مؤسسة منفصلة تماماً عن الكلية أو الجامعة المعنية). وعلى أي حال نجد أن إدراك ما يحققه لنا نجاح السلالات الجديدة من مؤسسات التعليم العالي يزودنا بمعلومات مهمة على صعيد التنافس كما أنه بمثابة دليل يرشدنا إلى استغلال الفرص الجديدة التي تحتاج إدارة المدينة الجامعية التقليدية أن تدركها بشكل أفضل.

الجيل الجديد من مؤسسات التعليم العالي

في هذا القسم نعرض بإيجاز النماذج العامة التي تصادفنا اليوم والتي تمثل السلالة الجديدة من الكليات والجامعات. ونبحث في السمات التي تتميز بها هذه المؤسسات والأهداف العامة التي تعمل لها كما نبحث في بنيتها ومكانها السليم في النموذج الذي طورناه في الفصل الثاني . كما أننا ندرج، حيث يكون مناسباً، قائمة بأسماء الأمثلة الفعلية التي قد يرغب القارئ في الاطلاع على المزيد عنها. ويوضح الشكل 3-1 الموضع المناسب لهذه الأنماط الإضافية من الكليات والجامعات ضمن النموذج الذي شرحناه في الفصل الثاني.

الشكل 3-1 تحديد الموقع الاستراتيجي للجيل الجديد من الكليات والجامعات



حقوق النشر © 2000 د. ج. راولي

الكليات والجامعات التعاونية Cooperative Colleges and Universities

عرّف راولي ولوجان ودولينس (1998ـ صفحة 251) المؤسسات التعاونية كما يلي: «إن تعاون كلية أو جامعة مع مؤسسات أخرى من التعليم الجامعي في أنشطة التعليم والبحوث التي تعود بالفائدة على كل منهما وعلى طلابهما ليست فكرة جديدة، بل إنها فكرة نادرة». ويمكننا فهم هذا الرأي بالتأكيد بالنسبة إلى الكليات والجامعات التقليدية التي تضع كلها نفسها في نموذج مؤسسة البحوث ـ١، فما هو الجانب التعاوني في ذلك؟ لكن التعاون بين المؤسسات في عصر المعلومات أصبح أكثر شيوعاً فيما تعترف المؤسسات الجامعية بافتقارها إلى الموارد لدى سعيها إلى توفير مجموعة واسعة من عمليات وضع البرامج الأكاديمية.

وصف أساسي

الكلية أو الجامعة التعاونية، هي بطبيعتها تقريباً، جهد تعاوني بين مدينتين جامعيتين أو أكثر. ونمط المؤسسة القائمة وحدها الذي يمكن أن يكون نتيجة تحالفات تعاونية بين مؤسسات أخرى قد يكون مؤسسة ذات مصلحة خاصة أو ترتيباً لتقاسم الموارد أو ربما مؤسسة جامعية أجنبية (وهو وضع طورته بالفعل عدة مدن جامعية أميريكية مع كليات وجامعات في دول أجنبية على رأسها دول في آسيا وأوربا).

وتعتبر مدينة أوراريا الجامعية في مدينة دنفر بولاية كولورادو مثالاً لافتاً على المؤسسات الثلاث، جامعة كولورادو في دنفر وكلية ميتروبوليتان الحكومية وكلية دنفر المحلية، التي طورت فيما بينها مدينة جامعية تعاونية. وعلى الرغم من أن كلاً من هذه المعاهد الثلاثة يحافظ على برنامجه وهويته، فإن كلاً منها يشارك البقية بمكتبةٍ مشتركة ومنشآت المعامل وقاعات الدرس ومركزاً للطلبة ومتجراً لبيع الكتب وخدمات المدينة الجامعية. وليس هناك خطة لإحداث مدينة منفردة. واللافت أن هذه المؤسسات الثلاث لها مهام تعليمية مختلفة نسبياً تنطوي على إمكانية التكامل فيما بينها: فكلية دنفر المحلية تقدم مجموعة واسعة من المقررات الجامعية الدنيا وبرامج تدريب تفضي إلى نيل درجة زمالة أو شهادة (بتكاليف الجامعة المحلية المتعارف عليها)، وتؤدي كلية ميتروبوليتان الحكومية دور كلية تدرس برنامجاً كاملاً من الفنون الحرة على مستوى الدراسة الجامعية وبرامج تخصصية، أما جامعة كولورادو في دنفر فتؤدي دور الجامعة الشمولية التي تعرض أيضاً برامج على مستوى شهادتي الماجستير والدكتوراة. ومن حيث الظاهر، يستطيع القارئ أن يلمس أن هناك مجالات واسعة من آفاق التعاون ولاسيما في الفرع الأدنى من التعليم للدراسة الجامعية. وهناك الآن مجموعة من اتفاقات القبول فيما بين المؤسسات الثلاث، لكن من الواضح أن هناك مجالاً لإبرام اتفاقات أوسع ومجالات أرحب للتعاون.

وتتزايد شعبية الاتفاقات التعاونية التي تُحْدِثُ برامج بين اثنتين أو أكثر من المؤسسات وتتيح لها المشاركة فيها ولاسيما في هذا العصر الذي يشهد قلقاً مستمراً في شأن تأمين الموارد. وحين تقرر مؤسستان تطوير برامج تعاونية بينهما، تنشأ التحديات فيما يتعلق بالتطبيق والسيادة. ولطالما أنيطت مسؤولية البرامج التعاونية بأفراد من كلٍ من المؤسستين ويترك الأمر لهؤلاء الأفراد كي يجدوا السبل للعمل بعضهم مع بعض. وأحياناً ينجح هذا الأسلوب؛ لكن على المدى البعيد ربما كان نوع من التغيير البنيوي الذي يؤثر في كلتا المؤسستين (أو كل المؤسسات المنخرطة في هذا المسعى) أكثر فائدة في إيجاد السلطة المناسبة وفي تقديم الخدمات لمختلف الأوساط المؤازرة للجامعة والمشاركة في ذلك (من قبيل تأسيس مكتب منفصل يتمتع بصلاحيات محددة بدقة في الاتفاق التعاوني). وفي عام 1998 أبرمت جامعة نورثيرن كولورادو وجامعة كولورادو الحكومية اتفاقية كهذه بهدف البحث عن السبل الكفيلة بتقاسم خدمات المدينة الجامعية (كالطباعة والتصميم)، إضافة إلى أعضاء الهيئة التدريسية والبرامج الأكاديمية وحتى بعض المرافق. وتعتقد كلٌّ من المؤسستين أن هذا التعاون سيفضي إلى خفض النفقات لدى كلٍ منهما وتحقيق قدر أكبر من اقتصاديات الحجم، وتوفير قدر إضافي من الدعم لبرامج عديدة أصغر نطاقاً (لكنها برامج متفوقة)، وخدمات أفضل للمتعلمين في كلتا المدينتين الجامعيتين اللتين تبعد الواحدة منهما عن الأخرى حوالي ثلاثين ميلاً وتقعان في منطقة سريعة النمو في شمال وسط كولورادو.

سمات بنيوية

تعتمد الضرورات البنيوية للمؤسسة التعاونية كثيراً على نمط المشروع التعاوني الذي أحدثها. فإذا كانت المؤسسة التعاونية من نوع تلك القائمة وحدها (كالمدينة الجامعية التعاونية المحلية ـ الأجنبية)، عندها يمكن أن

تكون بنية وظيفية تقليدية (ذات الهدف الواحد) هي التي تناسب احتياجاتها، على الرغم من أن بنيةً معدلة تقوم على شكل المصفوفة أكثر فائدة في هذا المجال مع استمرار مشاركة المؤسسات الأم في هذا العمل.

وإذا كان المشروع التعاوني يقوم على أساس التشارك في الموارد، كمثال أوراريا السابق، فسيكون من المناسب اعتماد بنية تجزيئية تشمل جميع النماذج الأكاديمية إضافة إلى مكاتب التنسيق الإدارية. ويحتاج المشروع التعاوني القائم على التشارك في الخدمات أو البرامج إلى مكتب تنسيقي. وأخيراً إذا كان المشروع التعاوني قصير الأمد بطبيعته ومحدوداً في نطاقه، يتعين أن يعطى الأفراد العاملون في المدينة الجامعية داخل منطقتهم مهام واضحة وتحدد لهم حدود واضحة أيضاً لصلاحياتهم كي يحققوا أكبر قدر ممكن من الفاعلية.

الموضع على النموذج

يضع الشكل 3-1 المؤسسات التعاونية في الجزء الأيمن الأسفل من النموذج الذي طورناه في الفصل الثاني. وفيما يخص موضع الموارد، يَعتبِر معظم إداريي المدينة الجامعية ومدرسيها اليوم المشروعات التعاونية أنها مشروعات هامشية بالنسبة إلى الأنشطة الأساسية للمدينة الجامعية، لذلك كان تمويل مثل هذه المشاريع متدنياً. وفيما يتعلق بالفلسفات، تقوم معظم المدن الجامعية بتطوير برامج تعاونية لتلبية الحاجات الراهنة والمستجدة. ولهذا تضع المعايير المؤسسات التعاونية في النهاية الدنيا ولكن تضعها أيضاً بشكل راسخ في حدود المنطقة -2، التي تشير إلى مخاطر معتدلة. وفيما تبرز جامعات قائمة وحدها (كمثال مدينة أوراريا الجامعية)، حيث تكرس قواعد موارد كبيرة للمشروع، يستطيع هذا القطاع أن يتحرك جانبياً في اتجاه المنطقة -3 ويحقق مستوياتٍ من الاستقرار ذات مدى أبعد.

الجامعات المركبة Composite Universities

ما نشير إليه بأنها جامعاتٌ مركّبة يمثل خطوة في اعتبار الكليات والجامعات التقليدية على أنها مؤسسات أقرب إلى مشروعات الأعمال من وجهة نظرٍ تمويلية. وقد حددت «رابطة مجالس الإدارة» ثلاث جامعات رئيسة في الولايات المتحدة تتحرك الآن في هذا الاتجاه (1996) . وهذه هي جامعة جنوب كاليفورنيا وجامعة ميتشيغان وجامعة إنديانا التي أحدثت «مراكز مسؤولية»، تربط بين الأداء والتمويل. وقد ابتدعت جامعة فلوريدا مقاربة مماثلة بالنسبة إلى الأداء والتمويل. وهذا نموذج جديد بالملاحظة، ولاسيما إذا أخذنا في الاعتبار الدعوات إلى مراعاة قدر أكبر من المحاسبة الصادرة عن مجالس الولايات التشريعية وحكام الولايات ومسؤولي الحكومة الفيدرالية (في واشنطن). ويمقت الكثير من الهيئات التدريسية الأكاديمية هذه الفلسفات لأنها تفرض محض نموذج أعمالٍ فيما يتعلق بالتمويل على الأداء الأكاديمي، الأمر الذي يعتبره كثيرون أنه غير مناسب. وسواءٌ كان مناسباً أو غير مناسب، فإن الوقائع المالية التي تربط بين الأداء والتعويض اتجاه يبدو أنه يشكل زخماً داخل الولايات المتحدة وخارجها، وقد لا يبدو بعيداً ذلك اليوم الذي تتحول فيه العديد من الكليات والجامعات التقليدية (العامة منها والخاصة) إلى محض نموذج أعمالٍ على صعيدي الإدارة والتمويل.

وصف أساسي

إن إلغاء الأسلوب التقليدي المتمثل في تخصيص الموارد عن طريق زيادتها أو خفضها بصورة شاملة استناداً إلى تراكم العائدات (التكاليف الدراسية والاعتمادات المخصصة من قبل الولاية والمنح والهدايا والدخل الناشئ عن الفائدة وتقليص إما قاعدة رأس المال أو قاعدة الهبات) هو في صلب هذا النموذج. وبدلاً من ذلك تكون البرامج مسؤولة بشكل فردي عن تحقيق أهداف معينة وتحصل على جزاءات مناسبة. والبرامج التي لا تظهر نوعية عالية أو أنها لا تحقق أهدافها، تُخفَض مخصصاتها. أما البرامج التي تظهر نوعية عالية

وتحقق أهدافها، تُزاد مخصصاتها (أي أن البرنامج يحصل على مكافأته). والواضح أن الدافع هنا هو أن نحدد برامج التفوق وندعمها كما نحدد البرامج غير المتفوقة ونعيد صياغتها أو نلغيها. والهدف الإجمالي هو أن تتوافر لدينا سلسلة من برامج التفوق التي من شأنها أن تعزز سمعة المؤسسة التعليمية وتجتذب بذلك قاعدة أكبر من الموارد. ويتبع هذا النموذج بشكل وثيق نموذج الأعمال الأساسي حيث الربح هو الذي يحدد ما إذا كانت منتجاتٌ أو خدماتٌ معينة ستحافظ على بقائها .والأوساط الأكاديمية ليست عموماً على دراية بهذه المقاربة وليست مشمولة بها بشكل خاص بعد تفسيرها.

سمات بنيوية

هناك فارق بُنيوي ضئيل للغاية بين المؤسسة المركبة والمؤسسة التقليدية. ويكمن الفرق الحقيقي في الفلسفات الخاصة بوضع الميزانيات وصيغ التمويل. وبمرور الوقت وبنشوء برامج جديدة أو تلاشي برامج قديمة، فإن البنية الإجمالية للمؤسسة قد تتغير بطبيعة الحال، ولكن لا يطرأ تغير كبير في البنية الوظيفية أو متعددة الأقسام التي كانت تؤدي الخدمات للمؤسسة المعنية من قبل.

الموضع على النموذج

لقد وضعنا نمط الجامعة المركبة في الربع العلوي الأيسر من النموذج المعروض في الشكل 3-1. إن عملية تجميع المزيد من الموارد مسألة رئيسة بالنسبة إلى الكلية أو الجامعة المركبة، وهكذا فإن المؤسسة المركبة الناجحة هي التي تراكم قاعدة موارد كبيرة وتحافظ عليها. أما فيما يتعلق بالفلسفة، فيستطيع المرء أن يتبين وظيفةً واضحة تمثل عمل السوق هنا وتدعم برامج أكثر شعبيةً وأعلى نوعيةً. واللافت أن معظم المؤسسات التي عرضناها كأمثلة في هذا القسم لا تزال أكثر اهتماماً بنواحي تقدمها الأكاديمية من اهتمامها بحاجات المستهلكين، ولهذا، مع أننا نضعها عند نقطة أدنى من مؤسسات البحوث التقليدية، فهي لا تزال في الربع العلوي فيما يتعلق بالفلسفة. (ونلفت

الانتباه هنا إلى أن الأمثلة الأربعة التي أوردناها جميعاً هي مؤسسات بحوث-1 تتجه الآن في طريقها إلى أن تصبح مؤسسات مركّبة). وقد يتغير هذا الوضع نوعاً ما بمرور الوقت فيما تصبح السوق أقوى وتبدأ في استغلال قاعدة مواردها الخاصة لكي تدفع المؤسسات المركبة نحو وضع المؤسسات ذات التوجه المعتمِد على المستهلك دون التخلي عن أنشطتها الأساسية في البحوث.

كليات وجامعات التعلّم الدائم Perpetual Learning Colleges and Universities

من الواضح أن هذا النمط من مؤسسات التعليم العالي آخذٌ في النشوء. وعلى حد علمنا، ليست هناك مؤسسة رئيسة قائمة وحدها اليوم تقدم مناهج تعلّم حقيقية مدى الحياة، مع أن الكليات والجامعات التقليدية تتحدث الآن عنه وتدعي أنها تؤدي هذه الرسالة من خلال برامجها التعليمية المستمرة.

والتعليم العالي، كما أشار راولي ولوجان ودولينس (1998)، يتجه الآن نحو عصر المعلومات متماشياً مع باقي جوانب المجتمع. ومن التغيرات الأهم التي طرأت بين العصر الصناعي وعصر المعلومات حاجة المتعلم كي يحظى بتعليم متواصل ومستجد على الدوام وقابل للتطبيق في المستقبل المنظور. وهذا هو جوهر التعلم مدى الحياة. وهناك مطلبان رئيسان للتعلم المتواصل لهما أثر في الكليات والجامعات، وهما: تقديم فرص تعليمية ذات نوعية عالية ومُحدَّثة، والقدرة على تحديث معلومات الخريجين عندما تطور اختصاصاتهم معارف جديدة من خلال البحوث الأساسية والتطبيقية.

وما نشهده اليوم هو بروز عدد متزايد من الكليات والجامعات التي تعرض دورات «قابل الأستاذ» التي يدعى إليها الطلبة الحاليون والخريجون لحضور حلقة بحث أو جلسة عمل مع شخص وصل إلى الحد الأقصى من المعرفة في مجال المعرفة التي تبحث في هذه الجلسات. وتقدم مدن جامعية أخرى «عطلات أسبوعية تجديدية» أو جلسات خاصة طويلة الأمد من أجل خريجيها الذين يدعون إلى العودة إلى جامعتهم للمشاركة في حلقات بحث أو

جلسات عمل لتحديث معلوماتهم عن التطورات الجارية في مجال اختصاصهم. وانطلاقاً من ذلك، نتطلع إلى تزايد عدد الجامعات التي تعرض المزيد من برامج التعلم مدى الحياة بشكل ممنهج كجزء من رفع قيمتهم في السوق. وقد استنبطت أصلاً الأساليب الجديدة للقيام بمثل هذا البرنامج مع تنامي أسلوب التعليم عن بعد ونمط الجامعة الافتراضية (التي نبحثها لاحقاً). ومن المحتمل تماماً أن تقوم الكليات والجامعات التقليدية (كجامعات البحوث -1 و -2، والجامعات التي تمنح شهادتي الدكتوراة -1 و-2 والمؤسسات الشمولية، ومعاهد البوليتكنيك) بإعادة صياغة برامجها كلها لتوفر لطلبتها اتصالات وفرصاً للتعليم مدى الحياة.

وصف أساسي

تتميز عملية التعلم في إطار الكليات والجامعات ذات التعلم مدى الحياة بأنها عملية متواصلة لا متقطعة. والمتعلمون ومؤسساتهم في هذا الإطار يتواصلون في علاقات تدوم مدى الحياة. وتبدأ هذه العلاقة لحظة دخول المتعلم إلى الكلية أو الجامعة ويمكن أن تحدد هدفاً يتعلق بمهنة الطالب مستقبلاً. وعند هذه النقطة يعمل المتعلم ومؤسسته التعليمية معاً لنيل درجة أو شهادة (حسب الهدف التعليمي). وفي حين أن معظم خريجي الجامعات يسلكون اتجاهاً مختلفاً عن مسار جامعاتهم السابقة (فيما عدا ربما بعض المراسلات المتقطعة بينها وبين رابطة الخريجين)، فإن الوضع في التعلم الدائم يختلف في أن العلاقة بينهما ليست متقطعة بل مستمرة خلال المستقبل المنظور. وهذا التواصل المستمر محدد في إطار الاختصاص ويمكن أن يتم على شكل حلقات بحث دورية تجري في المدينة الجامعية أو على شكل تعلم غير عن بعد أو بالبريد الإلكتروني أو عبر الإنترنت أو (وهذا يجري في المستقبل) بوسائل أخرى من أساليب التعليم التفاعلي.

سمات بنيوية

تحتفظ معظم المدن الجامعية بمكاتب داخلها لخريجيها، وتتراوح أحجام هذه المكاتب بين الصغير والكبير. وفي حال التعلم الدائم يمكن التوسع في هذه المكاتب لتضم إمكانات للاتصالات في إطار مجالات التخصص. ومن شأن هذا أن يوفر لكل من المدرسين والمتعلمين قاعدة بيانات دائمة التحديث تتيح بدورها التواصل السهل بين الطرفين. وقد يحتاج القسم الأكاديمي المعني نفسه إلى أن يضيف وظيفة أخرى إلى عملية التواصل المستمرة مع الخريجين وإلى عملية إعداد البرامج من أجل عقد جلسات لتحديث المعلومات في هذا المجال. وتستفيد الكلية أو الجامعة، من خلال عقد ندوات تعليمية تفاعلية ومنتظمة المواعيد، لكي تكون قادرة على اكتشاف ما يجري في العالم الخارجي أولاً بأول وأن تجري أبحاثاً مشتركة بين المدرسين والخريجين بشكل أوثق. ويمكن تأمين التمويل لهذه الإضافات البنيوية من الأجور المفروضة على من يستخدم هذه التسهيلات وأجور المشاركة ورسوم العضوية أو عن طريق الهبات والمنح.

الموضع على النموذج

تتمركز كلية أو جامعة التعلم الدائم قرب وسط النموذج المعروض في الشكل 1-3، ولكن في القسم الأعلى من اليسار منه. وقدرة هذه المؤسسات على توليد عوائد إضافية يضعها في مسار يتجه نحو مجال قاعدة الموارد الأوسع. لكن بما أن الرسوم المفروضة ينبغي أن تكون قائمة على أساس متطلبات السوق وقادرة على التنافس (وفي وضع كهذا يتمكن خريج مؤسسة ما أن ينضم بسهولة إلى برنامج تعلمي دائم لمؤسسة أخرى، ويرجح أن يطلب منه ذلك)، فلا داعي أن تكون بالضرورة ضربة حظ بالنسبة إلى المؤسسة المعنية (بل ينبغي أن تدفع بنفسها لنفسها وتحقق بعض الأرباح، لكنها على الأرجح لا تحقق الربحية بقدرٍ يتجاوز ميدان المنافسة في هذا المجال). ومن حيث الفلسفة، تقوم المؤسسة بتطوير القوة الدافعة للمعلومات الجديدة ومن ثم تقدمها لخريجيها ومجموعات أخرى ترغب في أن تنخرط ضمن هذا البرنامج.

ويجب أن تكون هذه معلومات تحقق الإفادة الفورية للمتعلم لكي لا تكون المؤسسة ذات توجه كامل نحو وضع المؤسسات المزوِّدة. وهذا ما يدفع كلية أو جامعة التعلم الدائم إلى موضعٍ أقرب إلى المركز في مصفوفة الفلسفة.

الجامعات الافتراضية Virtual Universities

ينبثق هذا النمط من مؤسسات التعليم العالي من نشوء شبكة الإنترنت وتناميها وتطورها التكنولوجي. ومع تطور المواقع الإلكترونية (WWW)، ومع تطوير التفاعل بشكل خاص، تطورت أيضاً مقدرة المتعلمين على وضع دوراتهم أو أجزاء منها على الإنترنت. وفي البداية، إقتحم عدد من أعضاء الهيئات التدريسية بشكل منفرد عالم التعلم الافتراضي هذا من خلال تطويرهم بشكل مستقل دورات عبر الإنترنت. وكما هي الحال بالنسبة إلى معظم المواد المتوافرة على هذه الشبكة العالمية، لم تكن تلك الدورات خاضعة لقدر كبير من التحكم والتنظيم، وكان الأمر يعتمد كلياً على المستهلك لكي يأخذ ما هو متوافر منها أو لا يأخذه، وهو الذي يحكم على قيمته. ولم تكن هناك ضمانات كثيرة للجودة ولإيراد المعلومات في وقتها وبالشكل المناسب وبالقيمة المنشودة. وكانت التكاليف تتراوح بين العرض المجاني إلى ما يمكن أن تتحمله طاقة السوق. وقد استغل الكثير من المؤسسات (الأكاديمية منها وغير الأكاديمية) فرصة وضع هذه العروض في إطار مؤسساتي بدلاً من أن تبقى عشوائية، في إحداث الجامعة الافتراضية.

وفيما نؤلف هذا الكتاب تتوافر المئات من البرامج على الإنترنت وترتبط بالكليات والجامعات الافتراضية. وهذه الأعداد في تزايد مطرد. ويرتبط بعض هذه البرامج بكلية أو جامعة قائمة فعلاً، في حين يشكل بعضها الآخر برامج مبتدئة وقائمة وحدها. ويدرج مايكل ج. دولينس قائمة بأسماء عدد من هذه المؤسسات على موقعه (http://www.mgdolence.com) حيث يستطيع القارئ التجوال في «جولات» على عدد من المواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات الافتراضية (2000).

وربما كانت جامعة ويسترن غوفرنر مثالاً بارزاً على أشد الجامعات الافتراضية طموحاً. ومنذ العام 2000 انخرط حوالي أربعين كلية وجامعة من اثنتين وعشرين ولاية أميريكية إضافة إلى مقاطعة غوام في إطار جامعة ويسترن غوفرنر (2000). والمقررات المعروضة حالياً من قبل هذه الجامعة هي برامج وردت من الكليات والجامعات الأربعين التي طورت من أجل وضعها على الإنترنت (ڤان دوزن، 2000؛ جامعة ويسترن غوفرنر، 2000). وترغب هذه الجامعة في نهاية المطاف أن تعرض جميع البرامج (لنيل درجة أجاديمية أو شهادة أو دون درجة) من خلال شريكاتها على الصعيد الأكاديمي بما في ذلك برامج على مستوى منح شهادتي الماجستير والدكتوراة. وفي عام 1998 أبرمت الجامعة المذكورة اتفاق تحالف استراتيجي مع الجامعة المفتوحة في بريطانيا (التي انضمت أيضاً إلى هذا البرنامج باسم الجامعة المفتوحة للولايات المتحدة) لاجتذاب برامج الجامعة المفتوحة إلى السوق الأميريكية ونقل التكنولوجيا المطورة في الولايات المتحدة إلى الأسواق البريطانية (والأوروبية).

وصف أساسي

إن الهدف من الجامعة الافتراضية هو توفير التعلم عند الطلب على أساس استخدام الإنترنت. ويمكن أن تكون فرص التعلم هنا متاحة إما لنيل شهادة في نهاية الدراسة أو عدم نيل مثل هذه الشهادة. وتعتمد معظم عروض المقررات الدراسية على التسجيل المفتوح، ما يتيح للمتعلمين على اختلافهم أن يقرروا ما إذا كان المقرر الذي يختارونه يلبي حاجاتهم الحاضرة، وما إذا كانوا سيسجلون أسماءهم فيه، وما إذا كانوا سيدرسونه وينطلقون منه إلى غيره. ونيل شهادة في نهاية هذا المقرر أمر اختياري. وإلى جانب هذه الصيغة المفتوحة، فإن الجامعة الافتراضية بديل مكتمل للتعليم التقليدي. ففي وسع المتعلمين أن يحصلوا على شهادتهم الجامعية الكاملة من خلال الإنترنت. ومعظم هذه المقررات تتبع في الوقت الحاضر برمجة تفرضها الجامعات. لكن أعداداً متزايدة كل يوم من هذه

المقررات تقدم شكلاً من التعلم الذي يتم بحرية تامة تتيح للمتعلمين أن يقرروا وقت بداية دورتهم ووقت نهايتها (مع أنه قد يكون هناك نوع من المواعيد النهائية لاختتام المقررات بحيث لا تستطيع الجامعة أو المدرس أو المتعلم أن يتجاوزوا حدوداً زمنية معقولة لإنهاء المقررات).

وهناك انتقاد يمكن فهمه موجه إلى نمط الجامعة الافتراضية، ولاسيما من المدرسين التقليديين والجماعات المناصرة للتعليم ذي النوعية العالية. وينحصر أشد القلق في انعدام التفاعل الاجتماعي بين المتعلم ومدرسيه أو الطلبة الآخرين المشاركين في الدورة ذاتها. ومصدر القلق الآخر يرتبط بناحية أمنية من حيث التأكد من أن الشخص الذي يتبع هذه الدورات ويُسلِّم المواد الخاصة بها (بما في ذلك دخول الاختبارات) من أجل تقويم وضعه الدراسي هو الشخص نفسه الذي كان سجَّل اسمه في الدورة المعنية. ولمعالجة هذا الوضع، يطور القائمون على مقررات الجامعة الافتراضية أساليب تعليمية أكثر تفاعلية، من قبيل قاعات الدرس ودوائر الفيديو التي تتيح للمدرس والمتعلم أن يرى أحدهما الآخر، إضافة إلى أساليب أمنية لمواجهة الانتقادات السابقة.

وهناك أيضاً جوانب إيجابية للغاية للجامعات الافتراضية تفسر لنا انتشارها السريع كأعضاء في مجتمع التعليم العالي. من هذه الجوانب أنه يمكن خفض تكاليف التعليم ذي النوعية العالية إلى الحد الأدنى (مرافق جديدة قليلة العدد، تكاليف دنيا للموظفين، وفورات اقتصادات الحجم الأكبر وكفاءات إجمالية أكبر أيضاً من أنماط الجامعات الأخرى). ويستفيد المتعلمون من هذا الوضع الملائم والمريح، ويتمتعون بسيطرة أقوى على عملية تعلمهم وحرية أوسع في اختيار المقررات المحددة. ونعتقد أن هذا الإغراء الإيجابي لهذه المقاربة التعليمية المستندة بدرجة وثيقة إلى مصالح الزبون هو أحد العوامل الدافعة لقطاع الجامعة الافتراضية الناشئ في ميدان التعليم العالي وأنه سيظل كذلك.

سمات بنيوية

بالنسبة إلى الجامعة التي تنحصر مهمتها التدريسية وأنشطتها في نطاق الجامعة الافتراضية، فإن البنية المناسبة التي يجب أن تعتمد عليها تعرف بالبنية الافتراضية. وهذه بنية نظامية للغاية في طبيعتها وذات نظام تحكم إداري مركزي تدعمه مجموعة واسعة من المؤسسات الأخرى التي توفر المنتجات والخدمات لهذه المؤسسة على أساس تعاقدي. وجامعة ويسترن غوفرنر مثال جيد جداً على البنية الافتراضية. هنا يتعاقد المكتب الإداري المركزي على مجموعة مقررات لكليات أو جامعات أخرى تقوم ويسترن غوفرنر بعرضها بعدئذٍ على المتعلمين باعتبارها مقرراتها الخاصة. وتتيح هذه العلاقة مرونة هائلة تتمتع بها الجامعة المذكورة من حيث أنها تكون قادرة دوماً على إعادة التفاوض لإبرام عقود تضمن أن تقدم الشريكات الأكاديميات المقررات ذاتها التي يحددها صناع القرار في الجامعة المذكورة وتتماشى مع رغبات طلابها.

والمؤسسات التعليمية التي أضافت عنصر الجامعة الافتراضية إلى برامجها الأكاديمية التقليدية يرجح أن تعتمد أسلوب المصفوفة في بنيتها. وينجح هذا الأسلوب في هذا الميدان لأن الجامعة الأساسية تحتاج إلى دعم برنامجين منفصلين ـ البرنامج التقليدي والبرنامج الافتراضي ـ بشكل جيد ومتساوٍ. وعليها القيام بذلك اعتماداً على الخدمات الأكاديمية والموارد الإدارية ذاتها. وفي هذه الحال، تنشئ الكلية أو الجامعة مدينتين جامعيتين: التقليدية والافتراضية. ولكلٍ من هاتين المدينتين رئيسها الإداري. وفيما تطور كلٌ منهما خططها الأكاديمية الخاصة، يتفاوض رئيس كلٍ منهما مع رؤساء أقسام مدينته (الأكاديمية والخدمية والإدارية) في شأن البرامج والخدمات المحددة التي يتعين على كلٍ مدينة جامعية أن توفرها لبرامج معينة فيها. ويتعين على رؤساء الأقسام أن يغيروا توجههم من الأسلوب الأكاديمي التقليدي إزاء تطوير المناهج وأدائها إلى أسلوب يعتمد التوجه نحو تأمين الموارد، ويحصل عليها من المدينتين كلتيهما

لتأمين محتوى محدد لكِلا نمطي الأداء. ومن الجوانب التي تجتذب المرء هنا نظام توزيع الأقسام الذي يشبه النظام القائم في الجامعة المفتوحة التي ابتدعتها بريطانيا. ففي هذه الجامعة المفتوحة، لا يوجد طلبة منتسبون لمرحلة الدراسة الجامعية يدرسون في المدينة الرئيسة لهذه الجامعة في ميلتون كينز بإنكلترا ولا يوجد فيها إلا عدد قليل جداً من طلاب الدراسات العليا. والمدينة الجامعية هنا مقر للأقسام الأكاديمية الرئيسة للجامعة إضافة إلى فرع لهيئة الإذاعة البريطانية (بي بي سي)، وهذان الطرفان معاً يقدمان برامج أكاديمية عالية النوعية ومواد أكاديمية لمختلف البرامج الخاصة بنيل الشهادات في إطار البنية التعليمية للجامعة المفتوحة التي تعتمد في المقام الأول أسلوبَ التعلم عن بعد.

الموضع على النموذج

نضع قطاع الجامعة الافتراضية في الربع الأسفل على اليسار من نموذج الشكل 3-1. وتتطلب الجامعات الافتراضية موارد واسعة توازي عموماً حاجات نظيراتها الأكاديمية من هذه الموارد. ومع ذلك فإن الكمية التي تحتاج إليها ليست بالحجم الذي تقتضيه حاجات جامعات البحوث أو الجامعات الشمولية (وهذه إحدى الفوائد الكبرى التي أشرنا إليها آنفاً). كما أن الجامعات الافتراضية أشد تأثراً بالسوق من نظيراتها التقليديات لكنه ما يزال هناك عنصر مهم من مقررات الجامعات الافتراضية التي تتبع النظم التعليمية ذات التوجه نحو المؤسسات المزوِّدة، وذلك لأن معظم الجامعات الافتراضية لا تزال تعتمد على الجامعات التقليدية للحصول على المحتوى الأكاديمي الفعلي للمقررات التي تعرضها. وفيما تتوسع الجامعات الافتراضية مثل جامعة ويسترن غوفرنر وتصبح أكثر ارتباطاً بطلابها، فقد تجد نفسها تطرح مطالب أكثر لمزوِّديها الأكاديميين وتتعاقد للحصول على مقررات تعرف الجامعة الافتراضية أنها تلبي لها مطالب محددة في السوق. ومن شان هذا أن يدفع بها، بمرور الوقت، نحو المستوى الأدنى على النموذج في الشكل 3-1 وفي اتجاه المنطقة - 3.

فهارس الجامعة الافتراضية Virtual University Indexes

برز للوجود خلال تسعينيات القرن العشرين نمط آخر من المؤسسات التعليمية يتيح للمتعلم الحصول على معلومات بشكل لا يسير أبداً على خط واحد. وهذه مؤسسات تفهرس مجموعة واسعة من المقررات المتوافرة من الجامعات التقليدية والافتراضية في جميع أنحاء العالم والتي يمكن للمتعلمين في أي مكان من العالم أن يدرسوها من خلال تكنولوجيا الحاسوب. وعملية التعلم رقمية بطبيعتها وتتجاوب كلية مع مطالب المتعلم ـ المستهلك وتوفر له قواعد بيانات واسعة خاصة بالمقررات وغيرها من فرص التعلم. ويورد دولينس (2000) أسماء ثلاث من هذه المؤسسات على موقعه الإلكتروني: «أكاديمية الشبكة العالمية»، «قاعة المحاضرات العالمية»، «تعليم الوعد الجديد عبر الانترنت». وتقدم كلٌّ من هذه المؤسسات آلاف المقررات يوفرها المئات من المزوِّدين الأكاديميين. فأكاديمية الشبكة العالمية تقدم أكثر من سبعة عشر ألف مقرر، كما تقدم قاعة المحاضرات العالمية عدة آلاف منها (على الرغم من أن عدداً كبيراً من هذه المقررات يعرض من خلال جامعة تكساس التي هي راعية ذلك الموقع)، ويقدم الوعد الجديد أكثر من ثلاثة آلاف وسبعمائة مقرر بالتسجيل المفتوح.

وتكمن أهمية خدمات الفهارس هذه في أنها تفتح آفاقاً واسعة من فرص التعلم للطلبة الذين لديهم القدرة على اختيار المقررات بأنفسهم واختيار ما يريدون الانخراط فيه والمكان المناسب لذلك والتكلفة المتوقعة. وفي وسع المتعلم ـ المستهلك (في حالات عديدة) أن يقرر ما إذا كان سيتبع المقرر المختار للحصول على شهادة أم لا (وليست المقررات كلها متوافرة لنيل شهادة في نهايتها)، ويقرر أيضاً، بدرجة كبيرة، وقت التسجيل في المقرر المرغوب. وهنا يجد أمامه مقرر الكلية أو الجامعة الذي يتاح لأي شخص يرغب في الحصول على المعلومات التي يتضمنها المقرر، وإن مستوى الارتباط المتواصل بين المؤسسة الأكاديمية والمتعلم يتوقف على رغبته هو.

وإذا طرحنا مثالاً نظرياً للغاية، نجد أن شخصاً ما قد ينتقي مقررات محددة من كليات أو جامعات محددة وتفضي كلها إلى نيل شهادة واحدة (من مؤسسة تسمح بنقلٍ واسع النطاق للمؤهلات التعليمية إلى مؤسسات أخرى ولا تتطلب الإقامة فيها لفترة طويلة). وربما اقتضى ذلك إحداث تغييرات عديدة قبل أن يصبح واقعاً ملموساً، منها تغيير عدد من معايير منح المؤهلات التعليمية التي لا تتوافق الآن إلى حد كبير مع مثل هذا الإجراء.

وصف أساسي

إن فهارس الجامعة الافتراضية هي ببساطة مصادر «بنك معلومات» متوافرة لأي شخص يستطيع الدخول إلى الانترنت. والمقررات المدرجة في الفهارس مستقلة عنها. ويختار المتعلم ـ المستهلك مقرراً من أوصاف المقررات المتوافرة في مصدر الفهارس، ويتصل بالكلية أو الجامعة المعنية، ويتخذ الترتيبات للتسجيل في المقرر المختار استناداً إلى السياسات المتبعة في المؤسسة التعليمية، وبعدها يلتحق بهذا المقرر. وإذا كان هذا المقرر بالذات هو كل ما يحتاج إليه المتعلم أو يرغب فيه، فإن الأمر ينتهي عند ذلك. فقد اطَّلع المتعلم على المعلومات التي كان يسعى إليها ومن ثم مضى في سبيله قدماً. وتكون المؤسسة التعليمية من طرفها قدمت المعرفة المنشودة وربما جعلت نفسها زبوناً للمدى البعيد.

سمات بنيوية

إن الأمثلة الثلاثة كلها التي أدرجها دولينس آنفاً هي مكاتب لا تهدف إلى الربح، وترتبط في أغلب الأحيان بِراعٍ أكاديمي كبير. وعلى الرغم من احتمال أن تنضم فهارس مماثلة أخرى إلى هذه اللائحة، إلا أنه يبدو أن معظم الفهارس في المستقبل ستعتمد على كيانات أخرى للحصول على الدعم الأساسي. والموارد التي توردها المؤسسة المضيفة يجب أن تترسَّخ عن طريق جهات راعية كي تدعم تنامي هذه المؤسسات الفِهْرسيَّة وأنشطتها. وفي أفضل الأحوال تكون هذه المؤسسات الفِهْرسيَّة قسماً من أقسام المؤسسة المضيفة.

الموضع على النموذج

من الأهمية البالغة هنا تقدير مقام المتعلم ـ المستهلك، لذلك نضع فهارس الجامعة الافتراضية في أسفل النموذج. وفي الوقت ذاته نجد أن الموارد شحيحة ومن المهم أن نبقي التكاليف الإدارية والإضافية متدنية. ويبدو أن الأمثلة الثلاثة التي بحثناها هنا مدعومة بشكل جيد، لكن من الواضح أيضاً من خلال استعراض مواقعها الإلكترونية أن هناك حاجة إلى المزيد من الموارد. ولهذا نضعها في الربع الأسفل الأيمن من النموذج إلى داخل المنطقة -2، وهو ما يشير إلى وجود مخاطر معتدلة تواجه أي كلية أو جامعة تقرر أن تطور خدماتها الفِهْرسيَّة الخاصة بها.

الفرَق ذاتية الإدارة Self Directed Teams

إن استخدام الفرق في الوسط الأكاديمي ليس فكرة جديدة. ففرق الأقسام، وتدريس الفرق، والطلبة الذين يعملون من خلال فرق، هي كلها من الأنشطة الشائعة. وهذه الأنشطة ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بمستوى النطاق الأصغر في الكليات والجامعات. لكن ما نشهده اليوم هو أخذ فكرة الفرق وتطبيقها على المؤسسة برمتها.

والهدف الأساس من إحداث الفرق ذاتية الإدارة هو دراسة الأنشطة المختلفة للكلية أو الجامعة وحاجات مجموعة المتعلمين باعتبارها سلاسل من المشروعات. وتوكل إلى أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والإداريين مهام في هذه المشروعات ويمنحون الوقت والموارد اللازمة لإتمام المشروع الموكل إليهم. وعند انتهاء المهمة لا يعود المشروع قائماً. وعند تطبيق هذه المقاربة على المدينة الجامعية كلها، فإنها لا تعتبر بدعة جديدة بل تعتبر مقاربة ثورية. وتتحدى هذه المقاربة التي تشمل المدينة الجامعية برمتها، تقاليد التجزئة إلى أقسام التي يتبعها الوسط الأكاديمي، كما أنها تتحدى السمة الأساسية للتدريس باعتباره عملية يقوم من خلالها مدرس واحد بتدريس عدد من الطلاب. وتشيع الفرق

ذاتية الإدارة، التي يرجح أن تكون متعددة التخصصات بطبيعتها، أجواء تعليمية شاملة حيث تعمل مجموعات من المدرسين مع مجموعات من المتعلمين لتوليد المعرفة ونقلها إلى الأوساط المعنية. وهذه عملية ثورية نوعاً ما حتى بالنسبة إلى مجال الأعمال، حيث لم تبرز ظاهرة فرق العمل متعددة التخصصات وذاتية الإدارة إلا منذ عهد قريب.

وفيما يتعلق بالكليات والجامعات يفيدنا راولي ولوجان ودولينس (1998) بأن المدينة الجامعية التابعة لكلية إڤرغرين الحكومية نظَّمت فرقاً متعددة التخصصات تقوم مقام الأقسام الجامعية. وقد عمدت إلى هذه البنية لتعزز المرونة وتعالج المشكلات وتدعم مصالح البحوث وتطور حقولاً جديدة من المعرفة. وجامعة دنفر مثال آخر على ذلك، وهي تعتمد أسلوب المجموعات العاملة في موضوع ما لكي توحد عناصر منهاجها الدراسي. وبلغ من اهتمام «كلية دانييلز للأعمال» بمثل هذه الفرق حداً جعلها تصمم بناءها (الذي افتتح في خريف عام 1999) على شكل قاعات مؤتمرات ذات جدران زجاجية تحاذي تماماً أروقته الرئيسة وقرب مكاتب أعضاء الهيئة التدريسية. والهدف من هذا التصميم تشجيع الطلاب والمدرسين على الالتقاء بشكل عفوي أثناء عملهم في مختلف المشروعات. وعلى الصعيد الدولي، تعتبر جامعة هايلاندز وأيلاندز التجريبية كل متعلم قادم جديد مشروعاً في حد ذاته. ولدى دخول كل متعلم جديد، يضع فريق من الهيئة التدريسية والموظفين إضافة إلى المتعلم برنامجاً فريداً ومرناً يناسب هذا المتعلم بالتحديد. ومن ثم ينضم هذا المتعلم إلى سلسلة من فرق المتعلمين ومن فرق مشتركة من المتعلمين والمدرسين لتحقيق أهداف تجمع بين التعلم والبحوث في آن معاً. وتعتمد جامعة روسكيلد في كوبنهاغن أسلوباً كاملاً من تعدد التخصصات في جميع برامجها الخاصة بمنح الشهادات، وهي مصمَّمة معمارياً لدعم ذلك الأسلوب (جامعة روسكيلد، 2000). ويلتحق المتعلمون بأبنية يضم كل منها حوالي مئة طالب، وأربعة إلى ستة مدرسين وسكرتيرة. وتشكل مجموعاتٌ من عشرة أشخاص من كل بناء

مجموعات مشاريع في «قواعد إقامة» تنتشر بين مكاتب الهيئة التدريسية الموجودة أيضاً في البناء نفسه. ولكل من هذه الأبنية قاعة دراسة ومطبخ. وتضم جامعة روسكيلد اليوم سبعين بيتاً من تلك الأبنية.

وهناك مثال آخر هو جامعة ماستريخت في هولندا التي انتهجت أسلوب التعليم القائم على حل المسائل باعتباره المنهاج التعليمي الأول في مدينتها الجامعية كلها. في سياق هذا الأسلوب تعرض على مجموعات صغيرة من المتعلمين مسألة تتعلق بكتلة تعليمية على وشك أن تدرسها هذه المجموعات. ويستند هذا الأسلوب إلى النظرية القائلة إن المتعلمين هم الذين يقيمون بجد ونشاط قاعدة معارفهم الخاصة (جيزليرز Gijselaers، 1996). ويعتمد الأمر على المتعلمين كي يطبقوا معارفهم في مجال حل المسائل، وكي يقرروا فيما بينهم الحاجات التي ينبغي استيفاؤها للتوصل إلى حل أفضل، ومن ثم يستخدمون موارد الجامعة ليضعوا حلاً مدروساً للمسألة موضوع البحث بشكل فردي وجماعي معاً (جامعة ماستريخت، 2000). وهذا الأسلوب الذي استهلته جامعة ماكماستر في كندا خلال ستينيات القرن العشرين، اعتمدته كليات وجامعات أخرى كثيرة حول العالم ولكن بقسم منفرد عادة (تعتمد معاهد طبية عديدة هذا الأسلوب)، وليس على نطاق المدينة الجامعية كلها (ويلكرسون Wilkerson وجيزليرز، 1996).

وصف أساسي

تقوم الكلية أو الجامعة ذات البنية القائمة على الفرق ذاتية الإدارة بمهمتها لتحقيق المرونة ولخفض التكاليف ولتسوية بنية المؤسسة على أساس مسطح ولتحسين قدرات المدينة الجامعية المتعلقة بالتدريس والبحوث. ويحدد قياديو المدينة الجامعية، مركزياً ومحلياً، الأهداف ومن ثم يوزِّعون الأفراد العاملين في المدينة على فرق يوكل لكل منها مشروع أو أكثر. ولكل المشروعات تواريخ محددة

لإنهائها، ولهذا يجد المدرسون والموظفون والإداريون أمامهم باستمرار تحديات وفرصاً جديدة. ويُضم المتعلمون إلى الفرق العاملة حيثما كان الوضع مناسباً وبهذا تعزز أجواء التعلم والبحوث لفائدة جميع المشاركين في هذا النشاط.

سمات بنيوية

مرة أخرى نجد أن بنية المصفوفة (التعليمية) تبدو هي البنية الأمثل لوضع الفرق ذاتية الإدارة. ويشمل جوهر العمل هنا مختلف المشاريع الأكاديمية، وتدعم الاختصاصات الأكاديمية إضافة إلى الوحدات والخدمات الإدارية تلك المصفوفة.

الموضع على النموذج

إن الشركاء الممولون للفرق ذاتية الإدارة في الكليات والجامعات يماثلون تماماً نظراءهم الذين يمولون المدن الجامعية الصغيرة أو الشمولية، وهذا ما يضعها تقريباً في وسط المصفوفة المتواصلة الخاصة بالموارد في الشكل 3-1 غير أن مقاربة هذه الكليات والجامعات تميل بوضوح نحو اتجاه المتعلم ـ المستهلك، وهو ما يضعها قرب الخط الأسفل من النموذج. يضاف إلى ذلك أنه، بما أن من المحتمل أنْ ينبثق تنامي مجموعات هذه الأنماط من الكليات والجامعات عن نظيراتها الشمولية، فإن موضعها على النموذج يعكس الأوجه ذاتها من هذا المنظور.

الجامعات المُعتمِدة على التقويم والكفاءة Assessment and Competency - Based Colleges and Universities

إن هذه الجامعات هي في طور الظهور الآن. وهذا النمط من الجامعات، الذي تحض عليه في المقام الأول دعوات خارجية إلى التعليم المستند إلى التقويم والنتائج من قبل الأوساط الخارجية المؤازرة للجامعات، يُفرض اليوم تقريباً على العديد من الكليات والجامعات الشمولية والصغيرة في الولايات المتحدة وفي أنحاء العالم. وفيما نكتب هذه الأسطر، تعمل «لجنة كولورادو للتعليم العالي» على تطبيق نظام تقويم ذي طبقتين بالنسبة إلى جميع الكليات

والجامعات العامة في هذه الولاية ويخضع طلاب السنة الثانية جميعاً لامتحانٍ لمهاراتهم الأساسية في القراءة واستخدام الحاسوب. وفي مرحلة ثانية يخضع جميع طلبة السنة الثالثة والرابعة لامتحانٍ لمهاراتهم الكتابية والشفوية وغيرها من مهارات المستويات العليا.

غير أننا إذا تجاوزنا هذا المستوى، نجد نموذجاً ينبثق عن مراكز التقويم العاملة حالياً على مستوى K-12. ومن الأمثلة على ذلك «مراكز سيلڤان التعليمية» التي تقدم خدمة تعليمية قيمة لطلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية، تقوم على تحقيق مستوى كفاءة منشود من خلال جملة من النماذج التعليمية. تأخذ مراكز سيلڤان طالباً جديداً وتقوِّم المستوى الحالي من الكفاءة لدى هذا الطالب في مادة من المواد، وتحدد معه (أو مع أسرته) المستوى اللازم له ومن ثم تعمل مع الطالب نفسه مباشرة لتحقيق مستوى الكفاءة المرغوب باختيار الأساليب التعليمية الأنسب للنوعية التعليمية لهذا الطالب. ويجري التقويم في بداية الطريق وعند نقاط معينة منه، مثبتاً في النهاية أن هذا الطالب قد حقق المستوى المنشود من الكفاءة التعليمية. وقد شرعت مراكز سيلڤان في تجربة هذه الأساليب على المستوى الجامعي.

ونعتقد أن المسألة الآن هي مسألة وقت لا غير قبل أن يشق هذا النموذج طريقه بشكل كامل إلى مجال التعليم العالي ويصبح شكلاً مقبولاً من أشكال نقل المعرفة بالنسبة إلى المدينة الجامعية برمتها. ونذكر ثانية أنه مع الضغوط الخارجية القائمة بالفعل من أجل ضمان إجراء عمليتي التقويم والوصول إلى النوعية العالية، نجد أن هناك قدراً كبيراً من الأمل في نجاح الطريقة المعتمدة على التقويم- الكفاءة. وتجتذب هذه الطريقة بشكل خاص من يسمون بالطلبة غير التقليديين الذين يسعون في عصر المعلومات إلى حيازة الكفاءات أو تعلم كفاءات جديدة. وبالنسبة إلى الكليات والجامعات التي تطور علاقات تعليمية

فاعلة مدى الحياة مع الطلبة المتعلمين، فإن نموذج التقويم ـ الكفاءة يمكن أن يحول دون وجود فائض لا لزوم له من المواد، ويلبي بدقة حاجات المتعلم وينطوي على طريقة لقياس مدى تحقيق المتعلمين أهدافهم بعد خضوعهم لمنهاج من الدراسة المباشرة (بشكل فردي أو كجزء من مجموعة).

وصف أساسي

في إطار أسلوب التقويم ـ الكفاءة، يجري تقويم التعلم لا تصنيفه إلى درجات، والمتعلم هو المقوم الرئيس في عملية تحديد النقطة التي يصل عندها إلى الكفاءة التامة. والدرجات هنا ليست ذات أهمية، وبما أن المتعلمين هم الذين لهم الكلمة الأخيرة في تحديد ما إذا وصلوا إلى تملك ناصية موضوع ما أو مقرر كامل، فإن نوعية التجربة التعليمية تتعزز بذلك إلى حد كبير. وبرامج التعلّم الفردية ترفع التكاليف، لكن استخدام أساليب تكنولوجية أحدث، ولاسيما منها ما يمكن أن يساعدنا في توسيع نطاق الأساليب الخاصة بنقل المعرفة وتوفير التقويم على أساس مستمر، لا بد أن يحافظ على مستوىً معقول من التكاليف على مر السنين. ونقول ثانية هنا إن المتعلم هو المقوم الرئيس، ولهذا كان معظم تكاليف المؤسسة بمثابة تكاليف مدفوعة مسبقاً وأن وفورات اقتصادات الحجوم من شأنها أن تخفض معدل التكاليف إلى مستوىً يمكِّن من توفير هذا النمط من التعليم لكل من يرغبه.

سمات بنيوية

من المحتمل أن تتصف الكلية أو الجامعة التي تتبنى أسلوب التقويم ـ الكفاءة بشكل كامل بسمات المدينة الجامعية التقليدية، حيث الأقسام الأكاديمية مسؤولة في المقام الأول عن تطوير برامجها وتطبيقها. وقد يكون من المناسب هنا، وفقاً لحجم الجامعة، اعتماد بنية وظيفية أو بنية متعددة الأقسام.

الموضع على النموذج

هذا النمط الذي وصفناه يعتمد اعتماداً كبيراً على الموارد. وهذا ما يضع الكليات والجامعات الناجحة التي تستند إلى التقويم أو الكفاءة في الجانب الأيسر من النموذج. وفي حين أن مثل هذه المدن الجامعية لا تزال في المقام الأول مسؤولة عن تطوير موادها وتأمينها، فلا تزال هناك حاجة إلى آلية تساعدنا في التنبؤ عن حاجات المتعلمين في المستقبل وخلال وقت يكفي لأن تتمكن المؤسسة المعنية من تلبية تلك الحاجات بالشكل الكافي. وهذا يضع الكليات والجامعات المستندة إلى الكفاءة قرب منتصف المصفوفة المتواصلة بين النظم التعليمية ذات التوجه نحو المؤسسات المزوِّدة مقابل المؤسسات المستهلكة.

جامعات الشراكة الربحية Corporate Universities

إن المؤسسة التعليمية الربحية (الساعية إلى الربح) هي واحدة من أسرع قطاعات التعليم العالي نمواً، ولا يقتصر هذا على المعاهد التجارية. وتعتبر جامعة فينكس أفضل مثال معروف على هذا النمط المعين من التعليم العالي، وهي تفاخر الآن بأنها تضم أكبر عدد من الطلاب المسجلين لديها مقارنة بأي كلية أو جامعة في الولايات المتحدة، فلديها 76000 طالب موزعين على تسع وسبعين مدينة جامعية.

ويسخر العديد من الأكاديميين التقليديين من نوعية التعليم في مؤسسات كجامعة فينكس، ولكن لا ينبغي أن يفعلوا ذلك. فهذه الجامعة تحظى بعدة شهادات تقديرية لمستواها على الصعيد القومي من هيئات مثل «رابطة الشمال الأوسط» الأميريكية. وهي تعرض برامج للتعليم على مستوى كل من الدراسة الجامعية والدراسات العليا، وبرامج لنيل شهادة الدكتوراة وشهادات أخرى. وتقدم مقررات في قاعات الدرس وعبر الإنترنت. كما أنها تقبل على الفور الطلبة الذين ينتقلون إليها بدرجاتهم التعليمية التي حصلوا عليها من كليات وجامعات تقليدية، وتعمل مع المتعلم بشكل فردي لمتابعة تعلمه شخصياً. وتعتمد

إلى حد كبير النظام التعليمي ذي التوجه نحو المستهلك. كما أنها تتنافس لاستقطاب الطلبة من الكليات والجامعات التقليدية. ولقد خسر أحدنا في الآونة الأخيرة أحد الطلبة الذين كان يشرف عليهم والذي توجه مباشرة إلى جامعة فينكس بسبب عجز جامعته عن فض خلاف يتعلق بالدرجات التعليمية واستعداد جامعة فينكس لقبول جميع الساعات المعتمدة من الكليات الأخرى حتى هذا التاريخ. وسيتخرج هذا الطالب في الوقت المحدد، ولكن ليس في الجامعة التي يعمل فيها أحد مؤلفي هذا الكتاب، بل في جامعة فينكس.

والمسألة التي نريد إيضاحها من خلال بحثنا في الكليات والجامعات الربحية ـ وهناك المئات، إن لم يكن الآلاف، منها في الولايات المتحدة اليوم ـ هي أن بعضها يتنافس مباشرة مع الكليات والجامعات التقليدية، حتى لو لم تكن هذه المؤسسات التقليدية راغبة في الاعتراف بها نداً لِندّ. وكما يظهر لنا من خلال المثال الخاص بجامعة فينكس، فإن هذا قد يكون خطأ. ففي وسع هذه الكليات والجامعات الربحية أن تخرج طلبة ذوي نوعية عالية من التعليم (ويجب عليهم، نظراً للأثر القوي لآلية السوق، أن يحافظوا على مستويات عالية من الجودة في منتجاتهم ولدى خريجيهم)، كما أن في وسعهم استغلال الأثر القوي لعملية التسويق للشروع في استقطاب الطلبة ذوي النوعية العالية الذين تجتذبهم الكليات والجامعات التقليدية بقوة.

وصف أساسي

تدار كليات وجامعات الشراكة الربحية باعتبارها معاهد أعمال بشكل صارم. فهي تنتج برامج تخبرها دوائر التسويق فيها أن لها طلباً عظيم الربح في السوق، وهي تفعل ذلك من خلال أساليب إدارية منخفضة التكاليف (انظر بحث ذلك تحت عنوان «إدارة خفض التكاليف في التعليم العالي» في الفصل الرابع). وهي تشكل تحالفات مع الشركات التجارية لضمان تسجيل أعداد كبيرة وثابتة من الطلبة فيها، كما أنها تعمل مع تلك الشركات لتطوير برامج ترى الشركات فيها

قيمة حقيقية. وأعضاء الهيئة التدريسية فيها هم من الممارسين في المقام الأول مقارنة بالأكاديميين (وهو أحد الأسباب التي تدعو الأوساط الأكاديمية التقليدية إلى الاستهزاء بقطاع الجامعات الساعية إلى الربح)، كما أنها لا تجري بحوثاً. فهي ببساطة تقدم نمط التعليم التي يريده المستهلك. ومجالات برامجها أكثر مهنية بطبيعتها، على الرغم من أن جامعة فينكس تعرض أيضاً عدداً قليلاً متفرقاً من البرامج غير المهنية.

سمات بنيوية

تتّبع كليات الشراكة الربحية نماذج معيارية من البنى الهرمية. وهي تعتمد، وفقاً لأحجامها، إما البنية الوظيفية (في المجالات الأصغر ذات البرامج المطورة على نطاق أضيق) أو البنية المتعددة الأقسام (للمجالات الأوسع ذات البرامج المستندة إلى قواعد عريضة). وهي تنهج إلى حد بعيد أسلوب اتخاذ القرار من الأعلى إلى الأسفل، كما أنها لا تعرف نمط التشارك في السلطة في القطاع الساعي إلى الربح. إن المسألة برمتها هنا هي مجال الأعمال.

الموضع على النموذج

كما هي الحال بالنسبة إلى معظم مجالات الأعمال التي يجب أن تحقق ربحاً، فإن كليات وجامعات الشراكة الربحية يجب أن تعتمد استراتيجيات الإدارة المنخفضة التكاليف كي تحقق ذلك الربح. وهذا يعني أن النجاح (الربح) يخضع لتحكم وقياس مدروسين. ونظراً لوجود أعداد كبيرة من المؤسسات الساعية إلى الربح، فإن هذا الربح يعتصر اعتصاراً، ما يضع موقعها كله في النصف الأيمن من النموذج المعروض في الشكل 3-1. وبالنسبة إلى وضع هذه المؤسسات من حيث نظمها ذات التوجه نحو المؤسسات المزوِّدة في مقابل وضعها كمؤسسات مستهلكة، فليس هناك كبير شك في أن المؤسسات الساعية إلى الربح تعتمد على المستهلك ويجب أن تتماشى مع حاجاته ورغباته، وإلا فإنها تواجه مشكلة تقديم منتجات لا يريدها أحد. وهذا، في إطار المؤسسات الساعية إلى الربح، يعني الكارثة. وهو ما

يضع هذا النمط من الكليات والجامعات قرب أسفل النموذج. وهي في المنطقة -2، أي منطقة المخاطر المعتدلة، ويمكنها أن تبقى هناك طالما وفرت منتجات وخدمات يرغب مستهلكوها فيها.

جامعات الشركات Company Universities

وضع الكثير من الشركات التجارية في أنحاء العالم برامج تعليمية وتدريبية لموظفيها قبل سنين عديدة. وكانت الحاجة التي دفعت إلى إعداد مثل هذه البرامج تتمثل في المقام الأول في إشاعة جو من الألفة الاجتماعية إضافة إلى تثقيف موظفيها في مجالات محددة من التقنيات والثقافات والأساليب التشغيلية للشركة. ولم يكن ذلك التدريب أو التثقيف متوافراً من الكليات والجامعات التقليدية لأنه كان محصوراً في نطاق شركة واحدة أو ربما صناعة واحدة.

لكنه طرأ تغير كبير في العديد من هذه البرامج. لا تزال هناك بالتأكيد حاجة إلى تزويد العاملين في الشركات بمعارف تنحصر في نطاق شركة أو صناعة محددة، لكن بعض هذه البرامج قد تنامى استجابة لاهتمام عام في أن الطلبة الذين يتخرجون في الكليات والجامعات التقليدية لا يملكون المهارات الأساسية المتوقعة منهم، وأن على الشركات أن توفر جزءاً من هذه المهارات للعاملين فيها بنفسها. وبتفاعل كلتا القوتين المتجاذبتين، أنشأ الكثير من الشركات ما سمته «جامعات»، كما أنها طورت مؤسسات تعليمية كبيرة ضمن إطار بنيتها لإعداد هذه البرامج الأكاديمية وتطبيقها. وتعمل بعض هذه الجامعات عمل الكليات والجامعات المتكاملة كأي جامعة أخرى. ومن بين هذه المؤسسات ذات المستوى العالي من التكامل جامعة موتورولا، ومعهد آرثر د. ليتل الإداري، وجامعة أي. بي. إم IBM.

ومن الأسباب التي تدفع مدراء الكليات والجامعات التقليدية إلى الاهتمام بجامعة الشركة هي الفرص الضائعة في التحالفات الاستراتيجية والفرص الضائعة في التعاقد من أجل الحصول على البرامج التي تزود الشركات

بالمهارات التعليمية والتدريبية لدى العاملين فيها. بل إن بعض برامج الشركات هذه أخذ يبدو وكأنه منافس مباشر لغيره من البرامج التعليمية. فلدى جامعة موتورولا، على سبيل المثال، سياسة صارمة في قبول الطلاب لديها كما أنها تسعى إلى الحصول على درجات أكاديمية تقليدية (موتورولا، 2000).كما طور غيرها من الشركات، مثل معهد الحواسيب الشخصية التابع لشركة أي. بي. إم، برامج لا تقدم إلى مستخدميها فحسب، بل هي متوافرة أيضاً للأشخاص المهتمين بها من خارج الشركة (IBM، 2000).

وأعضاء الهيئة التدريسية في مثل هذه الجامعات يكونون عموماً من المدربين والمدرسين المقيمين فيها. غير أن العديد من برامج الشركات ينحو إلى التعاقد مع الأكاديميين التقليديين لتقديم خدمات تعليمية بدوام كامل أو جزئي.

وصف أساسي

وتتراوح البرامج التعليمية داخل الشركات بين دورات بسيطة إلى برامج مجازة لنيل شهادات تعليمية. وهي تلبي الحاجات المحددة للشركات التي ترعاها لكنها تتوسع الآن لتوفير التعليم في الكثير من مجالات المهارات الأساسية. وتقوم الشركات الراعية بتزويد هذه البرامج بالموارد الرئيسة التي تمكنها من الحصول على آخر التقنيات والأدوات التعليمية الفاعلة، ما يجعل العملية التعليمية عالية النوعية وكثيرة الفاعلية.

سماتٌ بنيوية

تعتبر كليات وجامعات الشركات جزءاً من بنىً ذاتِ أقسامٍ متعددة تابعة للشركات المضيفة. وهي تكون بناءً على رغبة الشركة ولهذا فهي شديدة التجاوب مع حاجات ورغبات إدارة الشركة. وربما تطاولت البنية الهرمية الإدارية للشركة لتشمل البنية الوظيفية لجامعتها. والمدرسون مجرد عاملين في الشركة ولا يطلب منهم القيام ببحوث أو أداء خدمات.

الموضع على النموذج

تنضوي كليات وجامعات الشركات في تصنيف النظم التعليمية ذات التوجه الصارم نحو المؤسسات الموردة، وذلك لأنها تلبي حاجات الشركة المعنية ورغباتها. ومن حيث الموارد تكون جامعات الشركات عموماً مدعومة جيداً من قبل الشركات المضيفة (طالما وجدت الشركة أن جامعتها تحقق لها مكاسب، بطبيعة الحال)، مع أن هذه الموارد مكرسة حصرياً لتحقيق أهداف الشركة. وهذا ما يضع كليات وجامعات الشركات في الربع الأعلى من اليسار من الشكل 3-1 وفي داخل المنطقة1- ، وهي أشد المناطق خطورة. وربما كان مستوى المخاطر هذا دقيقاً تماماً، لأن هذه الكليات والجامعات معتمدة اعتماداً كاملاً على الشركة التي تدعمها. ولهذا، إذا فقدت الشركة رغبتها في دعم البرنامج التعليمي أو واجهت صعوبات مالية وقررت تقليص التكاليف الفرعية، فإن هذه المؤسسات سوف تتضاءل وتتلاشى.

الكليات والجامعات البديلة Alternative Colleges or Universities

هناك في أنحاء العالم مجموعة واسعة من المؤسسات ذات الأشكال الحرة التي لا تخضع لنظام منح التصديق على مستوياتها الجامعية والتي لا تسعى عادة إلى الربحية، وتقدم فرصاً تعليمية على المستوى الجامعي. ومن حيث الظاهر يبدو أن الكثير منها عديم التنظيم وعفوي في عملياته. فهنا يستنبط بعض الأفراد برنامجاً ويقومون بتدريسه. وفي بعض الحالات تقوم مجموعة من الأشخاص ترغب في تلقي تعليم في مجال معين بتقديم طلب إلى المؤسسة المعنية كي تفرز لها شخصاً يعد لمثل ذلك البرنامج ولتدريسه. والتكاليف الدراسية هنا منخفضة ويتقاسمها المدرس والمؤسسة (كنفقات إدارية). وليست هناك متطلبات صارمة من حيث درجة مؤهلات المدرسين ولا من حيث القبول، كما أن الطلبة لا يمنحون شهادات أو درجات أكاديمية. والعامل المتحكم في مجريات الأمور هنا هو السوق: فإذا عرضت إحدى هذه المؤسسات التعليمية مقرراً ولم يسجل منه أحد، فإنه يلغى بكل بساطة.

ومن الأمثلة على ذلك جامعة كولورادو الحرة، التي مضى على وجودها أكثر من ربع قرن ولا تزال تتوسع (ج. ك. ح، 2000). وتنشر هذه الجامعة كل ثلاثة أشهر دليلاً للمقررات التي تعرضها في أماكن متفرقة في منطقة مدينة دنفر. ويحوي كل دليل منها مئات المقررات التي تحظى باهتمام شعبي وتشمل كل المواد تقريباً من المهارات الأساسية إلى البستنة إلى اللغات الأجنبية إلى علوم الحاسوب.

والسؤال الذي يمكن طرحه هنا هو: لماذا ينبغي على مدراء الكليات والجامعات التقليدية أن يهتموا بهذه المؤسسات البديلة؟ والجواب هو أن هذه المؤسسات تقدم شكلاً آخر أيضاً من أشكال المنافسة في وجه البرامج التعليمية التقليدية. وتتمتع المؤسسات البديلة أيضاً بالمرونة التي تجعل عملية وضع البرامج لديها أكثر حداثة وطليعية مما يمكن أن يتوافر لدى الجامعات التقليدية.

وصف أساسي

تقدم الكليات والجامعات البديلة لمن يرغبون في توفير التعليم ومن يرغبون في الحصول عليه بشكل حر، الفرصة كي يفعلوا ذلك. والتكاليف الإضافية هنا في حدها الأدنى. والإعلان يبتلع أكثر التكاليف. وليس هناك إلا قدر ضئيل من حفظ السجلات. وعادة ما يكون عدد الموظفين في الحد الأدنى أيضاً (على صعيدي الإدارة والدعم). والتركيز في هذه الجامعات ينصبّ على موضوع المقررات ومقدرة المدرس على تقديم المعرفة الموعودة. وآلية السوق هي أقوى أداة للتحكم في جدولة المقررات وفي جوهر استمرار المؤسسة ذاتها في الوجود.

سمات بنيوية

تسعى المؤسسات التعليمية البديلة، مثل جامعة كولورادو الحرة، إلى أن تكون لها أبسط بنية ممكنة. فالموارد قليلة، ويجب القيام بأعمال الإدارة والإعلام في إطار بنية وظيفية مبسطة. ومثل هذه المؤسسات بطبيعتها تشكل بنية لامركزية إلى حد بعيد تخضع للضغوط وتوافر الفرص الخارجية.

الموضع على النموذج

يحدد انعدام الموارد موضع الكليات والجامعات البديلة في أقصى الجانب الأيمن من النموذج في الشكل 3-1. والحقائق المؤثرة في فلسفة هذه المؤسسات هي أن الأشخاص الذين يرغبون في التدريس هم الذين يعدون معظم البرامج وسبل تدريسها، وأن مقررات هذه البرامج لا تصمد إن لم يكن عليها طلب في السوق. ولكي يكون المقرر ناجحاً، يتعين على المدرس أن يعد مادة تلبي حاجات السوق. وهذا ما يضع المؤسسات البديلة في النصف الأسفل من النموذج وفي موضع يجمع بين المنطقتين 1 و 2، وهو وضع خطر في جوهره.

الجامعات الناشئة Emeging

سيتواصل بروز نماذج جديدة من الجامعات وارتقاؤها ببروز حاجات مجتمعية جديدة. وإذا نظرنا إلى الأنماط الخمسة عشر التي عرضناها في الفصلين الثاني والثالث، نجد أن مجرد تنوعها ينبؤنا بأن نموذجاً منفرداً للتعليم العالي ليس هو النموذج الذي لم يعد هو القاعدة فحسب، بل إنه لم يعد كافياً أيضاً لتلبية حاجات المتعلم في هذا العصر. وقد أجبرت المراحل الأخيرة من العصر الصناعي، وقدوم عصر المعلومات، والتقدم الفكري المتزايد لدى المتعلمين اليوم، الوسط الأكاديمي على إعادة ترتيب نفسه. ولم تكتمل هذه العملية بعد، وربما لن تكتمل أبداً. ونتيجة لذلك، يستطيع العاملون منا في حقل التعليم العالي أن يتطلعوا قدماً نحو المزيد من النماذج الخاصة بأساليب البحث والتطوير والنشر في مجال قاعدة المعارف خلال الألفية الثالثة.

الموضع على النموذج

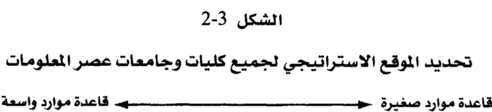
نضع هذا النمط من المؤسسات التعليمية في الربع الأسفل على اليمين من الشكل 3-1. ونعتقد أن معظم الأنماط الجديدة من التعليم في المستقبل سوف تتجاوب مع حاجات المجتمع وستكون أقل كثيراً في توجهها نحو النظم المزوَّدة من

غيرها (وسيكون لنا دوماً مؤسسات البحوث لكي تؤدي هذا الدور المهم). كما أننا نشعر بأن الموارد التي ستنفق على الحاجات التعليمية في المستقبل خاضعة بشكل دقيق للسيطرة والتحكم. ولا يحتمل أن تعطي أي حكومة أو وكالة مانحة أو شركة خاصة صكاً على بياض للمؤسسات التعليمية الجديدة. ويعكس هذا الأمر قيم عالم اليوم المستندة إلى الكفاءة العالية، ولا نشهد أي شيء الآن يوحي ولو بانفراج ضئيل على صعيد التقشف الذي يميز مجال التعليم في عصرنا هذا.

المجموعة الواسعة من الخيارات الاستراتيجية في نموذج التغيير

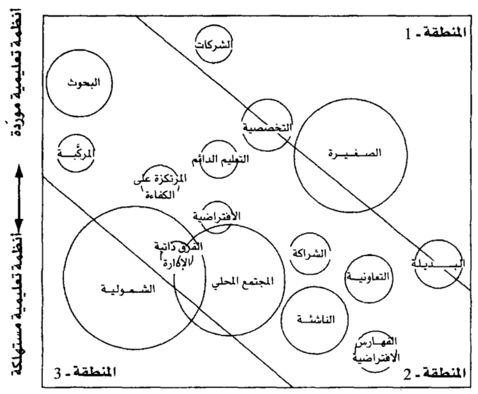
إذا جمعنا بين أنماط المؤسسات التي شرحناها في هذا الفصل (وعرضناها في الشكل 3-1 والأنماط التي شرحناها في الفصل السابق (كما عرضناها في الشكل 3-2)، يتوافر لنا إدراك أكثر اكتمالاً لمجال التعليم العالي. ونمثل هذا الجمع في الشكل 3-2.

ونلمس الآن وجود نموذجٍ أسبغنا عليه صفة المثالية تجد فيه أي كلية أو جامعة، أو مؤسسة توفر تعليماً عالياً، مكاناً لها ضمن إطار المجال الأوسع للتعليم العالي. ويشير النموذج 3-2 أيضاً إلى المواضع التي تبدأ الأنماط المختلفة من المؤسسات عندها في اقتحام المجال التقليدي لغيرها، كما أنه يشير إلى التباعد الكبير بين أنماط معينة من تلك المؤسسات وبين أنماط غيرها.



الشكل 2-3

تحديد الموقع الاستراتيجي لجميع كليات وجامعات عصر المعلومات



كما يوحي النموذج في الشكل 3-2 بوجود أحجام مختلفة لتصنيفات الموقع في السوق. وهذا يمثل كلاً من المؤسسات القائمة وأنماط المؤسسات التي هي في طور النشوء. فعلى الرغم من أن مؤسسات البحوث -1 مؤسسات كبيرة جداً (جامعة ميتشيغن وجامعة أوهايو الحكومية، على سبيل المثال)، فليس هناك الكثير منها داخل الولايات المتحدة أو في أنحاء العالم. وتنتمي غالبية الكليات والجامعات الحكومية إلى موقع المؤسسات الشمولية الأوسع من غيره بكثير. كما أن هناك عدداً كبيراً من الكليات والجامعات الصغيرة المتناثرة على نطاق واسع حول العالم، بما فيها عدد من الكليات الممتازة في تدريس الفنون الحرة إضافة إلى مؤسسات حكومية وخاصة أصغر حجماً.

والدوائر الأصغر في النموذج تصور لنا الأنماط الأكاديمية الأحدث. فجامعات الشركات، التي نجد بعضها ذا توجه أكاديمي واضح، مثل جامعتي أي. بي. إم وموتورولا، تتزايد أعدادها يوماً بعد يوم كجزء من مجال التعليم العالي. لا بل إن بعضها يسعى حتى إلى الحصول على الاعتراف به كمؤسسة حقيقية من مؤسسات التعليم العالي. في حين أن بعضها ذو توجه تجاري بشكل واضح مثل جامعة ماكدونالد أو بيرغر كينغ. ولا يزال هذا موقعاً صغيراً نسبياً في السوق ويعتمد اعتماداً كلياً على دعم الشركات الذي يمكن، لاعتبارات تجارية، أن يسحب في أي وقت.

أما المواقع الأصغر الأخرى، مثل الجامعات المركبة والمستندة إلى الكفاءة والدائمة والشراكة الربحية (الساعية إلى الربح) والفرق ذاتية الإدارة والافتراضية، فهي تحتل حيزاً صغيراً نسبياً من هذه الصناعة ككل. غير أن من الممكن أن تكبر أحجام تلك المواقع فيما تصبح المهام التعليمية المحددة لهذه الجامعات أكثر وضوحاً وشهرة. وحتى كتابة هذه الأسطر يبدو أن جامعات الشراكة الربحية أو الساعية إلى الربح تمضي في المسار السريع بفضل اعتمادها على حملات إعلانية نشطة وإقامة تحالفات استراتيجية مع الشركات الكبرى لترسيخ وجودها واجتذابها الطلبة للتسجيل فيها.

ويشير حجم موقع الجامعات الناشئة إلى أن المواقع الخمسة عشر الموصوفة في النموذج ليست هي المجموعة النهائية من الخيارات الاستراتيجية. وكما أن المواقع التعليمية الأحدث قد أنشئت لتلبية حاجات المتعلمين بطريقة جديدة فريدة، مثل الكليات والجامعات الافتراضية، فمن المؤكد أن تبرز أساليب أخرى للمشاركة فيما يدعوه ديل Dill وسبورن Sporn (1995) صناعة المعرفة. ويرجح، نظراً لسرعة وتيرة التغير التي يتصف بها عصر المعلومات، أن تبرز إلى الوجود نماذج ومواقع جديدة عاجلاً وليس آجلاً.

الدور المستمر والمهم للتخطيط الاستراتيجي

نوافق على ما طرحه بحّاثة كثر في مجال التعليم العالي بان دور التخطيط الاستراتيجي دون شك أو تشكيك هو الأسلوب الأمثل المتوافر حالياً لمساعدة أي مؤسسة تعليمية في إحراز مكان أفضل في إطار البيئة المحيطة بها (بيرس وروبنسون، 2000؛ مايلز وسنو، 1984). وقد حاجج كثيرون من الدارسين على نطاق واسع بأن التعليم العالي سيكون في المستقبل ميداناً لافتاً ومخيفاً في آن معاً، وبأنه ليست هناك جهة معزولة تماماً عن مخاطره وبلبلته. وقد أصبح العديد من الكليات والجامعات يدرك بأن دوره في المجتمع قد يحتاج إلى تغيير كبير في عصر المعلومات. وقد شرع الكثير ممن أدركوا هذه الحقيقة في قولبة صناعة التعليم العالي بطرق جديدة وديناميكية. ومع هذا فليست هناك أي مؤسسة تعليمية محصنة تماماً، وعلى الكليات والجامعات كلها وفي أنحاء العالم أن تعد نفسها لتمحيص دورها الراهن وتحدد درجة كفاءتها في تلبية حاجات القرن الجديد.

ويظل التخطيط الاستراتيجي أفضل أسلوب للحصول على نتائج إيجابية. والنمط المدروس للخيار الاستراتيجي الذي شرحناه في هذا الفصل، إضافة إلى نموذج الخيار الاستراتيجي وبحث تطبيق الخطط الاستراتيجية الذي سنتطرق إليه في بقية هذا الكتاب، يقصد منها كلها تزويد المخططين الاستراتيجيين على الصعيد الأكاديمي بأدوات ووسائل إضافية لتحديد الأدوار المناسبة التي ستؤديها مؤسساتهم التعليمية في المستقبل.





الفصل الرابع

تنقيح النموذج لتعزيز الموقع التنافسي

في الفصول الثلاثة السابقة قمنا بتطوير نموذج يصف طبوغرافية التعلم العالي في عالم اليوم القائم على الإسهامات الفائقة الأهمية للموارد النسبية المتاحة والتوجّه النسبي نحو الأنظمة التعليمية المزوِّدة ـ المستهلكة. كما يوضح النموذج جملة من الخيارات الاستراتيجية للكليات والجامعات ويطرح بعض النصح على صعيد التطبيق من حيث البنى المناسبة واللازمة لتنفيذ الاستراتيجية المختارة. ومن الجوانب المفيدة لهذا النموذج تمكُّن قياديو حكام الجامعات والمخططين الاستراتيجيين من استخدامه لمساعدتهم في اختيار السبيل الأفضل لتحديد موقعهم التنافسي في السوق من حيث الموقع الذي يحتله نمط كليتهم أو جامعتهم. وهذا «الموقع» على أساس النمط هو ما دعاه بورتر (1980) بتشكيل جماعة استراتيجية.

وفي هذا الفصل سنعرض عنصرين أو إسهامين إضافيين في النموذج يمكن أيضاً أن يساعدا قياديي الجامعات والمخططين الاستراتيجيين في تحديد موقع كليتهم أو جامعتهم بشكل أكثر وضوحاً ضمن الجماعة الاستراتيجية الأوسع وبالتالي في رسم معالم مجمل الاستراتيجية التنافسية لمؤسستهم ومقاربتهم الاستراتيجية لأوضاع السوق بشكل أكثر دقة. ونقوم بذلك دون أن ننسى أن عالم التعليم العالي (وبعبارة أنسب: صناعة التعليم العالي) فريد تماماً من حيث أن الانتشار الواسع لكل من المؤسسات العامة والخاصة في السوق التعليمية قد

أحدث نظاماً للمنافسة ذا مستويين. ومع ذلك، فإن التعمق في فهم المضامين التي تنطوي عليها الأساليب المتعددة اللازمة لتحقيق ميزة تنافسية بنجاح، وكذلك المضامين التي تنطوي عليها عملية تجديد الإطار لمقاربةٍ استراتيجية معينة خاصة بأوضاع السوق، هما مسألتان في غاية الأهمية بالنسبة إلى تطوير خطة استراتيجية ناجحة وتطبيقها في أي مدينة جامعية. يضاف إلى ذلك، أنه على الرغم من ادعاء بعض الكليات أو الجامعات الخاصة أو الحكومية بأنها تستهدف سوقاً واحدة بعينها تخص أنواعاً مفترضة من الطلبة، فإن استراتيجياتها الإجمالية الهادفة إلى كسب أولئك الطلبة، في الممارسة العملية، مختلفة إلى حدٍ كبير.

أساليب تحقيق ميزة تنافسية

لكي نفهم بشكل أفضل الأسباب التي تجعل كلاً من تطوير ميزة استراتيجية ووضع مقاربة استراتيجية معينة خاصة بالسوق أمرين في غاية الأهمية بالنسبة إلى الكليات والجامعات، علينا أن نعيد التذكير ببعض جوانب النظرية الأساسية الخاصة بذلك. فيما يعتبره الكثيرون مثالاً للأعمال التي تحمل في طياتها بذور تطوير نظرية استراتيجية، أشار مايكل بورتر (في أعماله الصادرة أعوام 1979 و 1980و 1985) إلى أن المؤسسات لا يمكنها تحقيق ميزة تنافسية (كفاءة متميزة توصل إلى وضع فريد نوعاً ما في السوق بالنسبة إلى منافسيها) في مواقعها ضمن الأسواق إلا بإجرائها عملية انتقاء محدد فيما يتعلق بالاستراتيجية التي ستدخل المؤسسة على أساسها ميدان المنافسة في السوق. وليس في وسع أي مؤسسة أن تظل قائمة إذا سعت إلى توفير كل شيء لكل الناس، وذلك لأن المؤسسات التي تملك الموارد اللازمة للتفوق في الأداء على منافسيها في جميع قطاعات السوق، قليلة جداً. وقد كان مستوى أداء المؤسسات التي حاولت انتهاج استراتيجية شمولية ـ عمومية كهذه مستوى متوسطاً في أحسن الأحوال ودون تحقيق أي ميزة تنافسية (بورتر، 1985، ص12).

وهناك توثيق على نطاق واسع في مجال الأعمال لما توصل إليه بورتر آنفاً، لكن هناك أيضاً أمثلة لافتة على ذلك في مضمار التعليم العالي. ففي أوائل ثمانينيات القرن العشرين لم تكن هناك سوى جامعة رئيسة واحدة تعمل على غرار كلية نيوجرسي الرسمية (وهي جامعة راتجرز Rutgers) والعديد من الكليات الثانوية. وفي الوقت نفسه، كانت نيوجرسي تشهد معدلاً عالياً من تصدير طلابها إلى كليات وجامعات غير رسمية. ولم يكن يبدو أن هذه الكليات قادرة على عكس مسار ذلك الاتجاه. يضاف إلى ذلك أن العديد من الكليات الرسمية (في الولايات) كان لديه برامج أكاديمية مماثلة ككليات دراسة الأعمال، واكتشف تعثر تلك البرامج بسبب النقص في الموارد الكبيرة اللازمة للاستثمار في جملة من الهيئات التدريسية أو المرافق المتميزة بشكل خاص. وكانت تكاليف الدراسة في كليات نيوجيرسي الرسمية متماثلة ولهذا لم يكن الطلبة يشعرون بفرق في التكاليف حين كانوا يختارون الدراسة في كلية رسمية معينة، ويبدو من هذا المثال أن الكليات الرسمية كانت تحاول أن توفر كل شيء لكل الناس، ولهذا كان أداؤها متواضعاً.

ويرى بورتر أيضاً أن في وسع المؤسسات أن تحقق ميزة تنافسية في السوق بانتقاء أسلوب معين للمنافسة وباختيار مجال محدد لتلك المنافسة. وتوصل إلى أن في وسع المؤسسات أيضاً تحقيق ميزة تنافسية بأن تكون «منتجاً منخفض التكاليف» ضمن السوق التي تستهدفها، أو بأن «تمايز» نفسها عن منافسيها من خلال منتجات متخصصة أو حملات تسويقية. ومن العوامل الرئيسة التي لها أثر ملموس، بالنسبة إلى المؤسسات الأكاديمية، في الاستراتيجيات الخاصة باختيار وضع «المنتج المنخفض التكاليف» أو «المتمايز» هو أن تكون المؤسسة إما رسمية أو خاصة.

الإدارة الرائدة منخفضة التكاليف في مجال التعليم العالي

عرّف بورتر المؤسسات الرائدة في ميدان المؤسسات ذات التكاليف المنخفضة بأنها المؤسسات القادرة على فرض أسعار أقل من أسعار منافسيها للحصول على ربح مماثل (أو على فائض بالنسبة إلى المؤسسات التي لا تسعى إلى الربح

كالكليات أو الجامعات) أو المؤسسات التي يمكن أن تفرض أسعاراً مماثلة وتحقق هوامش أرباح بفائض أكبر. وتتميز المؤسسات الرائدة في مجال التكاليف المنخفضة بمهارات وقدرات محددة لا تتوافر لدى منافسيها، بما في ذلك السيطرة على حصة كبيرة في السوق، والقدرة الفائقة على رسملة عوائدها وامتلاك الموارد اللازمة بشكل مضمون.

ويذكر بورتر (1985) أن من بين المهارات والموارد التي تعزّز الزيادة في خفض التكاليف الدراسية ما يلي:

- إدارة العمليات والمهارات الهندسية،
- أنظمة التوزيع والتنفيذ المنخفضة التكاليف،
- الإشراف الوثيق على العمال أو الكادر الفني الأساسي (وهذا يذكرنا بتومبسون Thompson, 1967)،
- المنتجات والخدمات المصممة للتوزيع اليسير،
- استثمار رأسمالي مستمر.

من المقتضيات التنظيمية التي تدعم وتحفظ الأنشطة الإدارية الرائدة منخفضة التكاليف إقامة مؤسسة ذات بنية نظامية تناط بها مسؤوليات متعددة ويطلب منها رفع تقارير متكررة والتحسين المتواصل في مسار العمل (بما في ذلك عملية تنفيذ التعليمات) ووضع المعايير الإرشادية والسيطرة المحكمة على التكاليف وتحديد الحوافز على أساس أهداف محددة. وتشمل مزايا التكاليف المنخفضة، بالنسبة إلى الكليات والجامعات، وبالتحديد، إمكانية الحصول على موارد تمويل خارجية (عامة أو خاصة) لاستكمال العوائد المتحصلة من رسوم الدراسة، بما في ذلك الهبات والمنح والدعم الأهلي والرسمي.

وتبرز مؤسسات التكاليف المنخفضة عادة في مجال إحداث عمليات تتميز بالكفاءة وتركز على خفض التكاليف. وهي تستخدم تقنيات خاصة بتقليص النفقات وترتقي بوفورات اقتصادات الحجوم إلى الحد الأقصى وتقتطع الإضافات غير اللازمة في المنتجات وتخفض التكاليف الإضافية والإدارية إلى الحد الأدنى. وقد يشمل هذا الأسلوب، بالنسبة إلى الكليات والجامعات، عمليات تسجيل الطلاب عبر الإنترنيت واستخدام أعداد أكبر من الموجهين والمدرسين المساعدين وتأمين قاعات كبيرة للدراسة وخفض عدد المقررات الاختيارية المعروضة وتوفير فروع أكاديمية واسعة بدلاً من الأقسام (التابعة للكليات الجامعية) ومجالات إدارية واسعة بعدد قليل من المدراء وتخصصات أساسية (أو تقليدية) ومختلف أشكال التعليم غير المباشر.

كما أن اعتماد استراتيجية الإدارة القائمة على خفض التكاليف يتيح للمؤسسات التعليمية زيادة حصتها في السوق بتخفيض أسعارها إلى مستويات أدنى من قدرة منافسيها على تحقيق أرباح (أو فوائض) أو تساعدهم في الصمود أمام حرب أسعار يشنها منافسون جدد أو قدامى. والتعلم عن بعد، على سبيل المثال، الذي توفره كبرى الكليات والجامعات في مجال التعليم العالي لا يشكل إلا تهديداً لكليات المجتمع حين تكون تكاليف الدراسة في مقررات التعلم عن بعد مقاربة نسبياً لما تفرضه كليات المجتمعات المحلية (قد يتيح أخذ سهولة الاستخدام في الحسبان فرصة فعلية لكي تصبح تكاليف الدراسة في مجال التعلم عن بعد أعلى قليلاً من مثيلاتها في كليات المجتمع). وعلى العموم فان مؤسسات التكاليف المنخفضة ذات الحصة الكبيرة نسبياً في السوق (كليات المجتمع والكليات الرسمية في المناطق الريفية ذات الكثافة السكانية القليلة مثلاً) يمكنها عندئذ، بشكل عام، أن تحقق فائضاً إضافياً لخفض أسعارها من أجل الحفاظ على ميزتها التنافسية (مايلز وسنو , 1984).

ولسوء الحظ، هناك دوماً مخاطر تحيق بأي استراتيجية محددة. وقد أشار بيرس (Pearce) وروبنسون (Robinson) عام 2000، إلى أن المؤسسات التي تنتهج استراتيجية التكاليف المنخفضة قد تواجه المخاطر التالية:

- الأموال المتحصلة عن عمليات الاقتصاد في التكاليف يمكن مضاعفتها بسهولة: فالكثير من الكليات والجامعات يحذو الآن حذو المجددين في السوق بركوب موجة التعلم عن بعد كوسيلة لخفض التكاليف الدراسية وزيادة قنواتها التوزيعية.
- التحمس في خفض التكاليف قد يؤدي إلى خفض نوعية المزايا الرئيسة لمنتج أو خدمةٍ ما. فعلى الرغم من أن زيادة عدد المدرسين المساعدين المتعاقد معهم وتقليص عدد المقررات المعروضة قد يخفضان التكاليف، فإن هذه الإجراءات تنطوي على آثار سلبية بالنسبة إلى جودة التدريس ومجال عرض المقررات للدراسة (الأمر الذي يؤثر بالتالي في نوعية البرنامج الأكاديمي).
- إدارة النفقات قد تتحول إلى فخ. فقد تواجه الكليات والجامعات ضغوطاً مستمرة من الطلبة للحفاظ على المعدلات المنخفضة للتكاليف الدراسية بصرف النظر عن هيكلية التكاليف المتعاظمة في ميدان الصناعة التعليمية.

ولهذا يتعين على الكليات والجامعات التي ترغب في انتهاج استراتيجية التكاليف المنخفضة للحصول على ميزة تنافسية ضمن موقعها في السوق أن تقوم بإجراء تحليل لبنية تكاليفها (بما في ذلك عملية تأمين المدرسين لمقرراتها). وعليها أن تحدد النشاطات التي تفرز مزايا تنافسية من خلال عملياتها تجعلها تبزّ منافسيها (ولا سيما منها أي مزايا مستدامة، كالتبرعات الكبيرة)، وأن تدرس المخاطر التي ينطوي عليها موقعها كرائدة في إدارة خفض التكاليف، ومن ثم تطبق الاستراتيجية الخاصة التي وضعتها لذلك.

التفاضل في التعليم العالي

الاستراتيجية المتوافرة الأخرى التي يحددها بورتر(1985) على هذا الصعيد هي استراتيجية التفاضل. وهو يذكر أن المؤسسات التفاضلية تحقق ميزة تنافسية تعرض مزايا خاصة للمنتج التعليمي على المستهلك تفوق الوظيفة الأساسية للمنتج لكنها في الوقت نفسه تعتبر في عين المستهلك أدنى من القيمة الحقيقية مقارنة بمنتجات المؤسسات المنافسة. والمستهلك هنا هو الذي يحكم بما إذا كانت تلك المزايا ذات أهمية بالغة بالنسبة إليه تبرر دفع أسعار تشجيعية للمنتج أو الخدمة. وغالباً ما تكتسب المؤسسات استراتيجية تفاضلية بعرضها منتجات أو خدمات عالية الجودة أو فائقة التقنية (ويدخل في هذا الباب: عراقة المؤسسة أو شروط عالية لدخول الجامعة أو هيئة تدريسية مرموقة على الصعيد الوطني أو برامج أكاديمية ممتازة)، وقناة توزيع أوسع (التعلم عن بعد أو مدن جامعية متعددة)، وخدمة أفضل للمستهلكين (اهتمام شخصي) وحملة ترويج على نطاق واسع. وعلى صعيد التعليم الأكاديمي، نجح الكثير من الكليات والجامعات الصغيرة في تسويق معدلات منخفضة في نسبة المدرسين إلى عدد الطلاب وميزة معرفة كل شخص وشؤونه في المدينة الجامعية والمقررات التي يدرسها مدرسون يعملون بدوام كامل (بدلاً من مدرسين مساعدين) باعتبارها مكاسب ذات قيمة إضافية للطلاب تفاضلهم عن أقرانهم في مؤسسات أخرى.

والغرض من وضع استراتيجية تفاضلية هو بناء ولاء المستهلك من خلال انطباع بالتميز لديه حيال المؤسسة ومنتجاتها وخدماتها. وهذا الولاء يقيم بدوره حاجزاً بين المؤسسة المعنية ومنافساتها (ولا سيما منها الجديدات في الميدان) ويضمن إعجاب المستهلكين بما يلمسونه من جوانب التميز المهمة في المنتجات والخدمات التي تقدمها تلك المؤسسة. وربما تنبّه الكثير من أعضاء الهيئات التدريسية في حقل إدارة الأعمال، على مستوى التعليم العالي، (بشيء من

الحسد)، إلى أن «مدرسة الأعمال» التابعة لجامعة هارفارد قد نجحت في تمييز نفسها عن الكليات والجامعات الأخرى من خلال هيئتها التدريسية وبرامجها الأكاديمية المرموقة دولياً، وعراقتها التاريخية وقاعدتها المتميزة من خرّيجيها الفائقي الولاء (والكرم) لها.

كما أن من غير المرجح أن يتحول المستهلكون عن ولائهم وينتقلوا إلى كليات أخرى إذا لمسوا نوعية متميزة في منتجات وخدمات المؤسسة التي ينتمون إليها. ويعدد بورتر (1985) المهارات والموارد التالية من بين تلك التي تعزز الموقع التفاضلي لمؤسسة ما:

- منتج وخدمة يولدان مهارات،
- مهارات تسويقية وترويجية استثنائية،
- شهرة بالريادة التكنولوجية أو الجودة العالية،
- تقاليد قديمة في ميدان صناعة (التعليم العالي)،
- طفرة إبداعية أو مقدرة قوية على القيام بالبحوث الأساسية،
- مزيج فريد من المهارات «المقترضة» من مؤسسات أخرى،
- تعاون وثيق من قبل الموردّين وغيرهم في توجه السوق.

عموماً، تشمل متطلبات المؤسسات لدعم أنشطتها التفاضلية والحفاظ عليها، ظروف العمل والمكاسب التي من شأنها أن تجتذب عمالاً يتميزون بمهارات عالية وأفراداً مبدعين، وتنسيقاً داخلياً وثيقاً بين العاملين في مجال تطوير المنتجات والخدمات والعاملين في مجال التسويق، وإجراءات ذاتية نسبياً لاختيار مستوى الأداء مرتبطة بسلةٍ من الحوافز، وتاريخاً وتقاليد يعززان البقاء على صلة وثيقة بالمستهلك وأفراداً ذوي مهارة فائقة في مجالي التشغيل والمبيعات.

وتضيف المؤسسات التفاضلية عادة قيمة إلى المنتج أو الخدمة بتغيير نشاط أو أكثر ذي علاقة بسلسلة القيم (وهي العملية التي يجري من خلالها تحويل الموارد إلى سلع وخدمات جاهزة، ويتم إيصالها إلى المستهلك، وتقوم المؤسسات بتقديم الخدمات المناسبة). وفي الكليات والجامعات، على سبيل المثال، نجد أن الأساليب الفريدة المعتمدة في تأمين وسائل تدريس المقررات (إبرام عقود التعلّم، وتعليم عن طريق الانترنيت، والتعليم في المنازل) حين يرغب المستهلك (الطالب) في أحدها، تسهم في إيجاد ميزة تنافسية.

وربما يمكننا أن ندرج كمثال آخر في هذا المجال عرض تخصصات دراسية فريدة على الطلبة الراغبين لا يمكن تكرارها بسهولة وتندرج بشكل وثيق في إطار موارد فريدة أو الموقع الجغرافي للكلية. فكلية سوثامبتون، مثلاً، الواقعة في ضاحية لونغ آيلاند قرب نيويورك، تعرض برنامجاً فريداً في كل من علوم البحار والكتابة الإبداعية. وتتحدد استدامة هذه الميزة أو زوالها بقدرة المنافسين على تقليد هذه البرامج واستمرار الرغبة لدى المستهلك في تلقي الخدمات ذات الفائدة المضافة.

وكما هي الحال بالنسبة إلى انتهاج استراتيجية السلع المنخفضة التكاليف، هناك أيضاً مخاطر تتصل بانتهاج استراتيجية التفاضل. وقد تواجه المؤسسات التي تنهج هذه الاستراتيجية الأخيرة المخاطر التالية:

- يصعب الحفاظ على الميزة التفاضلية للمنتج (المعروض) نظراً لبروز مقلدين في السوق. وفي وسع الكليات والجامعات المنافسة بسهولة أن تقلد طبق الأصل البرامج والتخصصات الإبداعية، لا سيما إذا كانت التكاليف الثابتة (وبخاصة، تكاليف رأس المال) المرتبطة بتطوير تلك البرامج تكاليف منخفضة إلى حد مناسب. فبرامج الكليات للدراسة في عطلة نهاية الأسبوع، مثلاً، تكون عادة سهلة بحيث يمكن تقليدها تماماً نظراً لتوافر قاعات ومساحات فارغة ولا تستعمل في مدن جامعية أخرى تفتتح صفوفاً تقليدية للدراسة النهارية والمسائية.

- فارق التكلفة بين المؤسسات المنافسة ذات التكلفة المنخفضة والمؤسسات التفاضلية يصبح أوسع من القدرة على استدامة الولاء للمنتج. وفيما ترتفع تكاليف الدراسة في الكليات والجامعات الخاصة (على صعيد كل من النسبية مع بعضها بعضاً ومع القطاع العام)، تحتاج هذه المؤسسات إما إلى زيادة قيمة إضافية حسبما يرى المستهلكون أو حسم نسبة كبيرة من التكاليف الاعتيادية التي تفرضها للدراسة فيها. وقد يكون تحقيق ذلك صعباً للغاية بالنسبة إلى بعض الكليات والجامعات الأصغر التي لا تملك أصلاً سوى موارد محدودة تستغلها في إعادة الاستثمار في عملها أو دعم حسومات التكاليف الدراسية المرفوعة نسبتها. وفي أسوأ الحالات، نجد أن طلبة كثيرين قد يختارون الدراسة في كليات وجامعات تعرض البرامج ذاتها دون اعتبار للانطباع الأولي عنها، أو، في أحسن الأحوال، نجد أنهم يختارون الذهاب إلى إحدى كليات المجتمع حيث مدة الدراسة سنتان، أو إلى كلية رسمية (عامة) حيث مدة الدراسة أربع سنوات ومن ثم يتطلعون إلى التحول (الانتقال) إلى مؤسسة تفاضلية خاصة. وفي كلتا الحالتين، تفضي خيارات الطلبة هذه إلى تضييق فجوة القيمة وتخفض اصطناعياً التكلفة التعليمية في هذه المؤسسات. («فجوة القيمة» نشير بها هنا إلى الفرق بين معدل التكلفة الدراسية الفعلي وبين القيمة المتصورة والمشتقة من أجل تلك التكلفة).

- إن المتغيرات في مجال التكنولوجيا من شأنها أن تلغي الاستثمار أو التعلم السابق أو تهبط بهما إلى الحد الأدنى. ولقد استثمر العديد من الكليات والجامعات استثمارات هائلة لإعداد مختبرات حاسوبية من أجل طلابها. غير أن المعدل المتزايد في ما يعرف بتحوّل المنتجات في سوق الحاسوب الشخصي جعل العديد من تلك المختبرات قديمة العهد وتتطلب جهوداً كبيرة وتكاليف باهظة لتحديثها. وقد أدى هذا إلى تقليص قيمة الميزة التنافسية للمؤسسات التي اعتمدت المختبرات الحاسوبية في فترة مبكرة،

وفي الوقت نفسه أنفقت أموالاً طائلة على أي كلية كانت تطمح إلى الاحتفاظ بمختبرات حاسوبية. وقد حاول بعض الكليات معالجة تلك الحالة من التغير التكنولوجي بتمديد أسلاك خاصة في قاعاتها وأماكن السكن بها (لمرة واحدة وبتكلفة ثابتة على ما يفترض) وبالطلب من طلبتها أن يشتروا حواسبهم الخاصة أو الحواسب المحمولة (laptop) ووصلها عن طريق تلك الأسلاك بالنظام الحاسوبي المركزي للكلية.

ويتعين على الكليات والجامعات الراغبة في انتهاج استراتيجية تفاضلية أن تجري تحليلاً لعملياتها الخاصة الأكاديمية والمساندة لتحديد أي مزايا قد تتمتع بها وتجعلها تتفوق على منافسيها (من خلال وضع وتحديد النقاط البارزة). وفي وسعها حينذاك أن تحدد مدى قدراتها ومهاراتها الداخلية لتقديم منتجات وخدمات تتميز بقيمة مضافة وتجتذب رغبة المستهلكين. وفي هذه الحال، تستطيع تلك المؤسسات أن تخفف أثر المخاطر المرتبطة بعملية التفاضل ومن ثم تطبق استراتيجيتها.

نطاق المنافسة: المنافسة الواسعة مقابل الضيِّقة

يضيف بورتر (1980) بعداً ثانياً للسبل التي يمكن للمؤسسات بها أن تكون قادرة على المنافسة من حيث التكاليف المنخفضة والتفاضل: وهو التعريف الخاص والمحدد الذي تطلقه الكليات على نطاقها التنافسي (مجال العمل). ونعني بمصطلح «نطاق المنافسة» هنا المدى النسبي لقطاعات السوق التي تختار مؤسسة ما أن تنافس في ميدانها. فالكلية أو الجامعة التي تنافس في مدىً واسع من قطاعات السوق، على سبيل المثال، ستجد أمامها على الأرجح وفرة غزيرة من برامج الشهادات (على مستوى الدراسة لجامعية والدراسات العليا والدكتوراة) عبر العديد من الفروع الدراسية ويكون في وسعها أن تقدم للطلبة مجموعات واسعة من المقررات والخدمات داخل المدينة الجامعية. وتعتبر أمثال هذه المؤسسات التعليمية نفسها بمثابة متجر يجد فيه الطلبة كل ما يحتاجون

إليه في أنشطتهم التعليمية ضمن البرنامج الدراسي المقرر وخارجه. وعلى الكليات والجامعات التي تنتهج استراتيجية عريضة كهذه أن تملك قاعدة موارد متينة لمواكبة الاتجاهات التعليمية، كالدورات والبرامج الإضافية والتجهيزات اللازمة والخدمات. وكما أسلفنا في الفصل الثاني، لا يمكن تحقيق هذه الاستراتيجية بالنسبة إلى الأغلبية من الكليات والجامعات.

لهذا ستلجأ معظم الكليات والجامعات إلى انتهاج شكل من استراتيجية مركّزة أو ضيقة. والاستراتيجية المركزة تركز على الحاجات المعينة لقطاع من قطاعات السوق، يكون عادة مخالفاً لما يألفه المستهلك العادي وله متطلبات وحاجات متخصصة. والمؤسسة التي تنهج مثل هذه الاستراتيجية قد تخدم مناطق منعزلة أو تتوافر لها أنظمة فريدة لإيصال وأداء الخدمات أو أنها قد تعدّل مواصفات منتجها بحيث يلبي حاجات مجموعة معينة من المستهلكين.

فكليات المجتمع، مثلاً، تقدم جُلّ خدماتها لطلبة مجتمعها المحلي الذين لا يرغبون في الحصول على سكن جامعي وخوض هذه التجربة، أو قد لا يكونون حائزين على سجلات دراسية بدرجات عالية من المدارس الثانوية أو قد تكون أعمارهم كبيرة وينشدون برامج تعليمية غير تقليدية. وتتوافر في مثل هذه الكليات برامج دراسية مسائية وبرامج خاصة بعطلة نهاية الأسبوع لاستيعاب طلبتها الراشدين والراغبين في الدراسة على أساس الدوام الجزئي، وتقدم برامج إما لإعداد الطلبة للانتقال إلى إحدى مؤسسات السنوات الدراسية الأربع أو إعدادهم للدخول فوراً إلى ميدان العمل. والعديد من برامجها يتميز باتجاهه نحو المهنية الجيدة كالدراسات شبه القانونية وتأهيل الفنيين للمختبرات، وهي برامج حرفية بطبيعتها.

وتعتبر المؤسسات الأصغر أفضل عادة في تطبيق الاستراتيجيات المركزة نظراً لقدرتها على الاستجابة الأكبر والأسرع لحاجات المستهلكين. ففي وسع هذه المؤسسات، بفضل تركيزها على سوق مستهدفة أصغر، أن تطور خبرة في تقديم الخدمات لسوق مستهلكيها المحددين مع مراعاة المتطلبات الخاصة لهذه السوق.

بيد أن الاستراتيجيات المركزة لا تخلو من المخاطر. ومنها هذه المخاطر المحددة:

- الاستراتيجية المركزة يسهل تقليدها. فقد تجد الكليات الصغيرة الخاصة أن بيئتها الإقليمية الوديعة بأحجام صفوفها الدراسية الصغيرة يجري تقليدها من قبل الجامعات الكبيرة بمدنها الجامعية الواسعة والمتعددة، أو قد تجد أن مؤسسات جديدة دخلت هذه السوق لتقدم خدمات تعليمية للفئة نفسها من السكان، كالكليات المملوكة لأشخاص.

- المؤسسات الداخلة حديثاً إلى السوق تزيد في عدد قطاعاتها. فبروز أساليب وتقنيات تدريسية جديدة أدى إلى إحداث كليات وجامعات لا تلبي حاجات المتعلم (الطالب) غير التقليدي فحسب ـ ومن الأمثلة على ذلك برامج «الجامعات بلا جدران» مثل معهد يونيون (Union Institute) أو جامعة وولدن (Walden) ـ بل إنها زادت أيضاً عدد قطاعات السوق من خلال أداء تدريسي متباين مثل جامعة فينكس، التي تستخدم أسلوبي التدريس: المعتمد على قاعات الدرس والمعتمد على مواقع الإنترنيت، ومثل كلية ريجنتس (Regents)، التي تقدم مقررات بساعات معتمدة عن طريق الاختبارات.

- لا يعود لقطاع المستهدف مغرياً من الناحية البنيوية بسبب الانكماش في الطلب وزواله (المستهدف) من السوق. فقد تراجعت معدلات التسجيل في مقررات اللغات الأجنبية قليلاً من عام 1990 إلى 1995، وتجلى ذلك في مقررات اللغات الغربية: الروسية تراجع معدل التسجيل في مقرراتها بنسبة 45% والألمانية بنسبة 25% والفرنسية بنسبة 25% أيضاً واللاتينية بنسبة 8% (الإسبانية وحدها ارتفع معدلها بحوالي 14%) كما ارتفع معدل التسجيل لمقررات اللغات اللارومانسية كالعربية (بنسبة 28%) والصينية (بنسبة 36%) [رابطة اللغات الحديثة، 1995]. وقد كان لتلك الاتجاهات

أثر سلبي في الكليات والجامعات التي ركزت على تدريس اللغات غير الرومانسية وخصصت الموارد وتعاقدت مع مدرسين خاصين لذلك الغرض، ولا شك في أنها تشهد الآن تراجعاً في معدلات التسجيل.

- يكتسح المنافسون الرئيسون يكتسحون السوق بتقليص الفروق بين قطاعات السوق داعمين بذلك موقعهم التنافسي. وفي وسع الجامعات أن تعرض برامج مركزة (كالهندسة والصيدلة) كجزء من عروضها البرامجية الواسعة، وهو ما يطمس نوعاً ما وضوح التمايز بين تلك الجامعات والمؤسسات التخصصية، في حين أنها، في الوقت ذاته، تعرض برامج أقرب إلى الدراسات التقليدية. وقد يجتذب هذا الأسلوب الطلاب الراغبين في الدراسة المتخصصة ودراسة الفنون الحرة liberal arts أو الراغبين في تدريب خاص في مجالات منفصلة لا علاقة لها بهذه البرامج كالهندسة والموسيقى.

الإجمال: استراتيجيات بورتر الأربع الشاملة في مجال الأعمال

إن المؤسسات الناجحة والمزدهرة جميعها (بما في ذلك الكليات والجامعات)، وسواء من خلال التخطيط الواعي أو الصدفة أو الإجراءات العارضة، تستحدث لنفسها استراتيجية إجمالية تنافسية لأمر من الأمور التالية: 1) الريادة في مجال التكاليف المنخفضة، 2) التفاضل، 3) التركيز على التكاليف المنخفضة، 4) التركيز المتفاضل (مينتسبرغ ـ Mintzberg, 1987). يضاف إلى ذلك أن الكثير من أدبيات البحوث يدلنا على أن معظم المؤسسات التي لا تتمتع بموقع استراتيجي واضح في السوق (أو المؤسسات التي تنهج في الوقت ذاته استراتيجية التكاليف المنخفضة والتفاضل، بمعنى أنها عالقة في الوسط، لا بين هذا ولا ذاك) ستكون أقل نجاحاً من منافساتها.

وهناك سابقة لافتة في تطبيق مقاربة بورتر باعتبارها منهاجاً لتحليل المواقع الاستراتيجية للكليات والجامعات. وقد أجرى غروفز وبندلبري وستايلز (Groves, Pendlebury, Stiles -1997) دراسة عن التعليم العالي في بريطانيا

كخلفية ومنطلق لاعتماد الاستراتيجية المؤسساتية. ومن ثم تطرقوا إلى الصعوبات الجوهرية والبنيوية الكامنة في إدارة الجامعات استراتيجياً قبل تعديل استراتيجيات بورتر (1985) الشاملة بحيث تتلاءم مع المكونات الأخرى ضمن إطار يركز على جماعات أصحاب المصالح المعنيين. وتعزز ما توصل إليه الباحثون الثلاثة في دراستهم تلك حاجة الكليات والجامعات إلى موقع لا لبس في مكانته الاستراتيجية، مستند إلى قدرتها على التنافس كمنتج منخفض التكاليف أو مفاضل في قطاع عريض أو ضيق من قطاعات السوق.

مقاربات استراتيجية للسوق

في حين تصف استراتيجيات بورتر الشاملة «موقع» المؤسسة التعليمية في السوق التنافسية بالنظر إلى استراتيجية عامة لمؤسسة ما، يصف عمل بارز ثان للباحثَيْن مايلز وسنو (1978) عن الاستراتيجيات الأربع في مجال الأعمال، خصائص «المقاربة الاستراتيجية» للمؤسسة تجاه ميدان السوق. وهذا البعد الاستراتيجي الإضافي للوضع الاستراتيجي الإجمالي لمؤسسة ما، ذو أهمية بالغة في تحديد السبل التي تمكّن أي مؤسسة، بما في ذلك الكليات والجامعات، من المنافسة بنجاح ضمن موقعها في السوق. وهذه المقاربة الاستراتيجية بالذات تحدد أيضاً عواقب سلوك مؤسسة ما ومنظور مواقفها إضافة إلى توجهها العام إزاء المنافسة (مينتسبرغ، 1987) . وفي حين يحدد بورتر «محتوى» المنافسة، يحدد مايلز وسنو، استكمالاً لعمله، «سياق» هذه المنافسة.

مقاربات مايلز وسنو الاستراتيجية

يمكن للمرء أن يعتبر استراتيجيات مايلز وسنو الأربع في مجال الأعمال حلقة في سلسلة متواصلة من الإجراءات التي يمكن أن تتخذها المؤسسات عموماً لتطبيق استراتيجيتها التنافسية المختارة ودمجها بنجاح في سياق الثقافة العامة للمؤسسة المعنية. ولمقاربات مايلز وسنو الاستراتيجية تطبيقات أيضاً في مجال التعليم العالي، شأنها في ذلك شأن استراتيجيات بورتر التنافسية. ولكي نفهم آلية عمل ذلك بشكل أفضل، نبدأ بتعريف كل من الاستراتيجيات الأربع.

الروّاد Prospectors

عندما تختار مؤسسة ما استراتيجية لتجعلها رائدة، أو مبدعة، فإنها تكون قد اختارت انتهاج مقاربة ديناميكية سبّاقة بالنسبة إلى السوق التي تنافس في ميدانها. ويعتمد الرواد من المؤسسات في التنافس بشكل رئيسي على استحداث منتجات وخدمات جديدة تنشئ أسواقاً جديدة، أو مواقع في السوق، وتستغل الفرص المنظورة. وهذه المؤسسات تتمتع بمقدرة على التجاوب بسرعة حيال ظروف السوق المستجدة، بما في ذلك القيام بإجراءات تنافسية، كما أنها تهتم اهتماماً شديداً بكونها «المبادرة للتحرك» أو «الرائدة» في أسواق جديدة بصرف النظر عن أي أرباح محتملة قد تجنيها من هذه الأسواق. لكن هذه المؤسسات لا تتمتع في الوقت نفسه بمقدرة على حفظ مواقعها التنافسية في جميع أسواقها لأنها تركز مواردها في نطاق استحداث، أو ابتداع، منتجات وخدمات، وليس في نطاق الحفاظ على الموجود منها.

وتقتحم المؤسسات الرائدة الناجحة السوق إما على نطاق واسع أو بطرح منتج ذي جودة عالية، ويكون لها خط عريض من المنتجات وتدفع تكاليف باهظة للترويج لها. ويشير كيرين وفاراداراجان وبيترسون [Kerin, Varadarajan, Peterson] (1992) إلى بعض المزايا التي يتمتع بها «المبادرون للتحرك»:

- القدرة على تمييز قواعد اللعبة. فالمؤسسات الرائدة، باستحداثها أسواقاً جديدة، تضع معايير المنافسة فيما يتعلق بالأسعار والدعاية والتوزيع وجودة المنتج والخدمة. وستجد المؤسسات الأخرى نفسها مجبرة على دخول السوق ذاتها عند مستوى أعلى لتتمكن من اجتذاب المستهلكين. ففي المجال الأكاديمي، على سبيل المثال، سيتعين على أي كلية أو جامعة لم تدخل سوق التعلم عن بعد أن تعرض خدمات تتكافأ مع ما تعرضه المؤسسات الموجودة أصلاً في السوق، إن لم تعرض أكثر منها.

- وفورات اقتصادات الحجوم والخبرة. فالمؤسسات الرائدة تكتسب معرفة بأحوال السوق (فيما يتعلق بخدمة المستهلكين وتطوير المنتج) ويمكنها أن تستغل هذه المعرفة إما لخفض التكاليف أو إجراء المزيد من التفاضل على صعيد منتجاتها. واستطراداً للمثال السابق، نجد أن سوثامبتون كوليج، بوصفها إحدى الكليات التي دخلت مبكراً السوق التعليمية في مجال علوم البحار، قد نجحت في استغلال خبرتها في ميدان العلوم البحريّة لتطوير برنامج راسخ مشتق عن ذلك في سيكولوجية علم الأحياء. ويجمع هذا البرنامج بين خبرة علماء البحار في كلية سوثامبتون وبين خبرة اختصاصيّي الأعصاب لدى الحيوانات الذين جرى التعاقد معهم حديثاً للخروج ببرنامج إبداعي جديد للطلبة الراغبين في دراسة الثدييات البحرية لكنهم لا يميلون إلى دراسة برنامج علمي محض ومكثف في هذا المجال.

- الخيار الأول للموقع في السوق. لا تقف ميزة الرواد، بوصفهم الأوائل في دخول السوق، عند حدّ وضع المعايير لهذه السوق أو لمواقعهم فيها، بل تتجاوز ذلك إلى ميزة أخرى وهي اختيار أنسب استراتيجية أو قطاع من قطاعات السوق يعرضون فيه منتجاتهم وخدماتهم. فقد تجد جامعة عامة تستهل برنامجاً فريداً على مستوى منح شهادة الدكتوراة، مثلاً، أن في وسعها الاحتفاظ، في الوقت ذاته، بمستويات شروط الدخول إلى هذا البرنامج وبالأحجام الصغيرة للصفوف الدراسية بفضل التزام تلك الجامعة بالنهج الإبداعي على صعيدَيْ البرمجة والنمو. وربما تعيّن على الكليات والجامعات الأخرى (العامة منها أو الخاصة) ممن ترغب في عرض برنامج تلك الدراسة ذاته أو برنامج شبيه به، أن تستهدف فئات من الطلبة الذين هم أقل استعداداً لذلك أو ينتمون إلى الفئات الخاضعة لشروط دخول أخف بهدف اجتذاب أعداد أكبر من الطلاب.

• تكاليف تحويل عالية بالنسبة إلى الزبائن الجدد. يجد الزبائن صعوبة في العثور على بدائل للمنتجات والخدمات الفريدة التي يقدمها «الرواد»، أو التحول إلى المؤسسات المنافسة للحصول على منتجات أو خدمات مشابهة. وقد تجد الكليات والجامعات التي تعرض برامج فريدة لنيل الشهادات (وبالتالي تعرض دورات غير عادية)، كإدارة شؤون الألعاب الرياضية، أن الطلبة الملتحقين بتلك البرامج أقل ميلاً للتحول إلى مؤسسات تعليمية أخرى بسبب عدم قدرة هؤلاء الطلبة على إيجاد برامج مشابهة أو تلقي مقرروات لساعات معتمدة محددة.

المدافعون Defenders

حين تختار مؤسسة تعليمية انتهاج استراتيجية دفاعية (تعرف هذه المؤسسات أيضاً باسم طليعة السوق)، فهي تنهج مقاربة انعزالية متعصبة للغاية تجاه سوقها التعليمية. فمثل هذه المؤسسات تتجاهل عادة التغيرات الطارئة في هذه السوق التي ليس لها أثر مباشر في عملياتها كما أنها تميل إلى التلكؤ في تطوير منتجات جديدة. وهي تحمي سوقها بعرض نوعيات أجود وخدمات أفضل أو أسعار أقل لمستهلكيها، وهي تقوم بذلك بعرض خطٍّ محدود من المنتجات أو الخدمات مقارنة بخط التنافس. والمدافعون يسعون وراء أسواق مستقرة ويحاولون إغلاق مواقعهم على الغير من خلال التفوق العملياتي المتميز أو الريادة في نوعية المنتجات أو العلاقة الحميمية مع التشغيلي (تريسي Treacy وويرسيما Wiersema, 1995)

ويركز المدافعون الناجحون عادة إما على التطوير المتواصل لعمليات المنتجات والخدمات لتوفير كفاءات تشغيلية أعظم وخدمات أفضل، أو على التطوير المتواصل للمنتجات أو الخدمات لرفع سوية المنتج / الخدمة. وتشمل المزايا المتصلة بالاستراتيجية التي ينتهجها المدافعون ما يلي:

- استراتيجية مبسّطة. ففي وسع المدافعين بفضل احتلالهم مسبقاً موقعاً في السوق، أن يحصنوا موقعهم بمجرد الحصول على رضى أعظم من المستهلكين وتكرار التعامل معهم. ونورد من خلال مثال أكاديمي أن في وسع كلية أو جامعة ذات اسم مرموق، كجامعة هارفارد، أن تعرض برامج جديدة متقدمة لنيل شهادات أو درجات عليا تدعم برامجها الجامعية والعليا التقليدية التي تقدمها لخريجيها، أو تترابط معها. وهي تقوم بذلك انطلاقاً من اعتقادها بأنها ستشهد من ذلك نتائج باهرة.

- انخفاض أو محدودية الاستثمار اللازم لأعمال البحوث والتطوير الخاصة بالمنتجات أو الخدمات الجديدة. فالمؤسسات المدافعة، بخلاف الرائدة (أو المبدعة)، يكون نفقاتها محدودة في مجال تطوير منتجات جديدة. ويمكن أن تستخدم هذه الأموال بعدئذ (وعند مستويات أدنى) للتركيز على تحسين معدل الاحتفاظ بالمستهلك بقياس مدى رضاه (والمقصود هنا هو تصوّر هذا المستهلك للأسلوب الذي تحقق به المؤسسة تطلعاته وأفضلياته) وبتحسين طرق تأمين الخدمات له. وقد أصبح الاحتفاظ بالطلبة مسألة مهمة بالنسبة إلى العديد من الكليات والجامعات من حيث أن أموال التسويق والمنح الدراسية (أو حسومات المصاريف الدراسية) قد أنفقت أصلاً لصالح أولئك الطلبة ـ فيما يدعوه المحاسبون بمصطلح «التكاليف الثابتة». ومن شأن أي إجراءات يمكن اتخاذها من قبل كلية أو جامعةٍ ما لرفع معدل احتفاظها بطلابها، أن يرفع أيضاً سوية الميزة التنافسية لها وعوائد استثماراتها السابقة.

- استراتيجيات الحد الأدنى من المخاطر التي تستفيد من الكفاءات الجوهرية. فالمدافعون ينطلقون في أنشطتهم من كفاءاتهم الأساسية ولا يحاولون التوسع في هذه الكفاءات، لأنهم يدأبون باستمرار على بيع المنتجات أو الخدمات ذاتها إلى المجموعات ذاتها من المستهلكين (بيتر Peter ووترمان Waterman، 1982). والمدافعون ينتزعون المزيد من مجالات الأعمال من سوقهم

الخاصة من خلال اختراقهم هذه السوق واستغلال إمكانات المنتج/الخدمة (بمعنى إيجاد سبل جديدة لتنويع استخدامات المنتج أو الخدمة). وهذه على وجه التحديد استراتيجيات قليلة المخاطر لأن المستهلكين القائمين أو المحتملين هنا على دراية سابقة بالمؤسسة التعليمية وتخصصاتها فيما يتعلق بمنتجاتها وخدماتها في حين تنفق هذه المؤسسة القليل على تسويق منتجاتها وتطويرها. فكلية سوثامبتون، على سبيل المثال، تقوم الآن بتسويق برنامج يدوم خمس سنوات لنيل شهادة البكالوريوس - الماجستير في المحاسبة، مخصص لطلبتها الذين يدرسون البرنامج التقليدي في المحاسبة الذي يدوم أربع سنوات، وذلك من خلال التوجيه المتأني من مرشديهم ومدرسيهم والحسومات المستمرة من تكاليف الدراسة. وكانت الموارد الوحيدة التي أنفقت في سياق تطوير البرامج هي أوقات التدريس والتعاقد مع مستشار من خارج الكلية ليقيم البرنامج المقترح (وفق ما تقتضيه «شعبة الاحتراف» التابعة لإدارة التعليم الحكومي في ولاية نيويورك).

المحللون Analyzers

حين تختار مؤسسة تعليمية انتهاج استراتيجية المحلّلين تجد نفسها في موقع بين موقعَيْ الرواد والمدافعين. ويسعى المحللون إلى الحفاظ على موقع متين في سوق المنتجات الأهم بالنسبة إليهم لكنهم يسعون أيضاً إلى توسيع نطاق عملهم بمدّه إلى داخل أسواق ذات صلة. ومثل هذه المؤسسات لا تكاد على الإطلاق تكون أول المبادرين للتحرك في الانتقال إلى السوق وهي تفضل أكثر من ذلك بكثير أن تتريث حتى توجد مؤسسات أخرى أسواقاً تستطيع هي أن تدخلها إما بتكاليف أقل أو جودة أفضل وهذا ما يعرف باستراتيجية التابع. والمحللون يُحدثون تغييرات على صعيدي السوق والمنتجات بوتيرة أبطأ من نظرائهم الرواد، لكنهم يُصنَّفون في أغلب الحالات بأنهم أكثر كفاءة ومناعة ضد المؤثرات الخارجية من نظرائهم

المدافعين. يضاف إلى هذا أن المحللين يسعون إلى الاحتفاظ بخطوط رئيسة لمنتجاتهم وخدماتهم. غير أنهم يخطون بحرص واضح في مسار مجموعة محددة من التحسينات الجديدة اللافتة في صناعتهم التعليمية.

ويتميز المحللون الناجحون بتكنولوجيا ونوعية متفوقتين في ميدان المنتجات، أو بجودة عالية في ميدان الخدمات للزبائن أو يعمدون إلى دخول السوق على نطاق أوسع من نظرائهم الرواد. ومن مزايا استراتيجية التابع ما يلي:

- الإفادة من أخطاء الرواد في مجال تحديد مواقعهم ومواصفات منتجاتهم وأساليب تسويقهم. ويتمتع المحللون بميزة دراسة الاستراتيجية التي ينهجها الرواد والتعلم من أخطائهم ومن ثم الدخول إلى السوق المناسبة بالمنتج المناسب أو الخدمة المناسبة وبالحملة التسويقية المناسبة. ومن شأن دراسة أسباب النجاح أو الفشل الذي يصيب المنتجات أو الخدمات الجديدة التي يطرحها المنافسون، كبرنامج جديد لنيل إجازة جامعية، أن يوفر للكليات والجامعات ميزة اكتساب الوقت والموارد. فقد تحققت كلية سوثامبتون، على سبيل المثال، بعد دراسة منافسيها المحليين الذين كانوا يعرضون برامج تقليدية لنيل شهادة الماجستير في الإدارة من أن المنتج الذي يمكن أن تدخل به السوق بنجاح هو نموذج معجَّل من برنامج لنيل شهادة الماجستير العامة في إدارة الأعمال. (كان الخريجون يرغبون في نيل شهادة سريعة تحظى بقبول واسع وفوري في السوق).
- استخدام أحدث التقانات. في وسع المحللين أن يتجاوزوا الرواد باستخدام أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا إما لتحسين نوعية المنتج أو الخدمة أو لخفض تكاليف الإنتاج. ومع أن معهد يونيون كان من أول الجامعات التي دخلت سوق «الجامعة دون جدران» عام (1964)، فقد عمدت كليات أخرى غير تقليدية مثل جامعة وولدين وجامعات أخرى أبرزها جامعة فينكس، إلى استخدام تكنولوجيا الانترنيت للتوسع في حصول الطلبة على الموارد التعليمية: وبالتالي وضع مواقعها في موضع تنافسي مع المؤسسات الأخرى.

• استغلال موارد أجود. يرغب الكثير من مؤسسات المحللين دخول السوق من بابه العريض والواسع، ولهذا فهي ترعى مواردها لكي تتفوق على منافسيها من الرواد في مجال الإنفاق. وفي وسع الكليات والجامعات العامة، إضافة إلى الجامعات الخاصة التي تتلقى تبرعات كبيرة، أن تدعم بالتأكيد برامج وخدمات جديدة دعماً قوياً. ومن الأمثلة على ذلك الجامعة المفتوحة في بريطانيا، بعدد طلابها الذي يقارب مئتين وخمسين ألفاً وميزانيتها البالغة ثلاثمئة مليون دولار، التي دأبت على اعتماد التعليم غير المباشر منذ دخولها ميدان التعليم عام 1969. ولمثل هذه المؤسسات من القاعدة الطلابية والموارد ما يمكّنها من الانتقال بقوة إلى سوق التعليم عن طريق الانترنيت وكسب حصة كبيرة من هذه السوق. (ملحوظة: حتى كتابة هذه الأسطر، لا تزال الجامعة المفتوحة تعتمد أساليب التعليم المألوفة في نهج التعلم عن بعد وليس أساليب التدريس عن طريق الانترنيت، لكن تحالفاً استراتيجياً مع جامعة ويسترن غفرنر عام 1998 ربما كان هو الذي أرسى الأسس للجامعة المفتوحة كي تنطلق منها في ذلك الاتجاه بالذات).

المتجاوبون Reactors

لا ترغب أي مؤسسة تعليمية بمحض اختيارها أن تكون في عداد المتجاوبين، الذين هم نيدرجون عادة تحت مؤسسات تعطل عملها لأنها لا تملك استراتيجية محددة أو مرسومة بوضوح. فاستراتيجيتها، في أحسن الأحوال، طارئة (مينتسبرغ، 1987) وتفرضها أوضاع السوق، بمعنى أنها تتجاوب فقط عندما تكون مجبرة على ذلك بسبب ضغوط البيئة المحيطة بها. والمتجاوبون يعجزون عن تسويق منتجاتهم وخدماتهم بمستوىً تنافسي كما أنهم ليسوا على استعداد لمواجهة أي مخاطر تتصل بتطوير منتجات أو أسواق جديدة. يضاف إلى هذا أن المتجاوبين لا يملكون موقعاً أو هوية واضحين في السوق، بل خليطاً متنافراً من المنتج / السوق، أي أنهم لا يستطيعون التنافس على التكلفة المنخفضة أو نوعية المنتج.

وفي وسع المرء أن يساوي بين النجاح في المؤسسات المتجاوبة والبقاء، فهذه المؤسسات، تَنْزوي، للمحافظة على بقائها، في أسواق أو مواقع مستهدفة ثانوية وأقل ربحية من مخلفات الرواد والمدافعين والمحللين. وهي تصبح بذلك بمثابة عمال التنظيف الذين يتسقطون مخلفات الآخرين في تلك الأسواق. وحين تفتح هذه الأسواق أبوابها، يغرقها الرواد والمحلّلون بمنتجات وخدمات أكثر قدرة على التنافس ويخفضون عدد مؤسسات المتجاوبين فيها أو يطاردونها تنافسياً إلى خارج السوق.

كمثال على كلية أو جامعة ما متجاوبة يمكن ذكر أي مؤسسة لم تواجه بوعي أثر تكنولوجيا الانترنيت والحاسوب في مستوى أداء العملية التعليمية. فمع أن مدرسي هذه المؤسسات قد يستخدمون صفحات بعض المواقع الالكترونية والبريد الالكتروني وغرف التحاور والواجبات الدراسية المستندة إلى الانترنيت، إلا أنهم لا يملكون استراتيجية أو سياسة شاملة على صعيد الكلية برمتها تتعامل مع أساليب التعلم عن بعد القائمة على التكنولوجيا المتطورة. ولهذا كان موقع الكلية المعنية في هذا الصدد عشوائياً يحدده تناسبه مع مواقع المؤسسات المنافسة لا مع خطته أو أدائه.

وهناك كمٌّ هائل من البحوث المماثلة لاستراتيجيات بورتر الشاملة، يُظهر بوضوح أن مؤسسات المتجاوبين لا ترقى في أدائها إلى مستوى أداء الرواد والمدافعين والمحللين، فقد كرر وودسايد (Woodside) وسليفان (Sullivan) وترابي (Trappey)، إجراء بحوث مماثلة سابقة ووجدوا أن النماذج الاستراتيجية للرواد والمدافعين والمحللين تُظهر في أغلب الأحيان مستويات أعلى من الكفاءات التسويقية المتميزة مقارنة بمستويات المتجاوبين.

البيئة التنافسية للتعليم العالي

يجد الكثير من الكليات والجامعات صعوبة في الحديث عن المنافسة، لا سيما حين تتعلق بهم. ويوحي التاريخ والعراقة المديدان للكليات والجامعات بأن لها حقاً في الوجود. لكن، كما أشار راولي ولوجان ودولينس (1997)، ليس هناك مؤسسة

بمفردها تستطيع أن تتجاهل حقيقة وجود المنافسة. واليوم تدرك الكليات والجامعات الأصغر حق الإدراك طبيعة المنافسة، ولا سيما منها الكليات الخاصة. فهي تتنافس مع المؤسسات الأكبر على الطلبة والمنح والهبات وأعضاء الهيئة التدريسية، وغالباً ما تفشل في ذلك. وهذه ليست حالة تواجهها الكليات والجامعات الأصغر وحدها، فالموارد لا يمكن ببساطة أن يتطاول مداها إلى الحد الذي تشتهيه هذه الكليات والجامعات، ولهذا تجد حتى الكليات الأكبر، الخاصة منها والعامة، نفسها في حلبة المنافسة. ولذلك كان من الحكمة أن يتفهم مدراء الكليات والجامعات والمخططون فيها عمل الآليات التنافسية وأن يطوروا خططاً استراتيجية تُدخل هذه الآليات في الحسبان.

وكما أشرنا سابقاً فقد وصف مايلز وسنو (1978، 1984) أنماط المقاربات تجاه السوق بأسلوب أفضل ما يوصف به أنه سلسلة متصلة من التصرفات الحثيثة يأتي الرواد في طليعة نشاطها والمتجاوبون في المؤخرة. أما مايكل بورتر فقد وصف المنهج الفعلي للمنافسة. ويرى أن سياق المنافسة، أو البيئة التنافسية، عامل حاسم في تجديد نماذج الإجراءات التي ستتخذها الكليات والجامعات من أجل تطبيق خطتها الاستراتيجية. وهنا يتعين علينا الاهتمام بنموذجين من آليات المحيط الأكاديمي بعينهما، وهما: مجموعة الآليات التي تطرأ في الموقع المحدد لكليةٍ ما (أو نمطها؛ راجع أوصافنا في الفصلين الثاني والثالث)، ومجموعة الآليات التي تطرأ في مواقع أخرى من شأنها أن تؤثر في المؤسسة ذاتها. ويشار إلى النموذج الأول من المنافسة بالمصطلح: «المنافسة داخل الموقع»، ويشار إلى النموذج الثاني بالمصطلح: «المنافسة بين المواقع».

المنافسة داخل الموقع

وتعرف أيضاً بأحد المصطلحين: «مستوى المنافسة» أو «المنافسة المباشرة»، فمستوى المنافسة ضمن أحد نماذج أو مواقع الكليات يترابط بشدة مع مستوى قدراتها على تحقيق أرباح أو فوائض داخل ذلك الموقع. والتناسب هنا عكسي: فكلما زادت المنافسة، نقص الفائض أو الربح، ولهذا يتعين على الكليات

والجامعات أن تدرك الطبيعة التنافسية لمواقعها وتحدد معالم استراتيجية من شأنها تخفيف ضغوط المنافسة أو السماح للكلية المعنية أن تعمل في ظروف مقاربةٍ أقل مواجهة وتنافساً تجاه السوق.

وينبثق الدافع إلى الدخول في حمأة منافسة أكبر في قطاع أو موقع في السوق عن تصور مؤسسة تعليمية ما بأن مكانتها في ذلك القطاع ضعيفة أو هشّة في مواجهة ظروف السوق الخارجية وقواها (السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية)، أو عن تصور تلك المؤسسة أنها ستحقق نمواً في ذلك القطاع. وتعتبر المؤسسات التي تنتهج استراتيجيات تنافسية أن خسارتها أو ربحها شأن عابر قصير الأمد بسبب المنافسة المتزايدة، لكنها تفترض أنها ستحقق مكاسب طويلة الأمد بفضل السيطرة على حصة أكبر في السوق من خلال المنافسة المنخفضة التكاليف، أو هامش أرباح زائد من خلال التفاضل. وتعمد المؤسسات ذات الموارد الأعظم إلى زيادة حدة المنافسة أيضاً بهدف القضاء، في المدى القصير، على منافسيها الهامشيين أو المؤسسات المتجاوبة التي لا تملك مقاربة استراتيجية واضحة تجاه السوق وتقلص في المدى البعيد نطاق المنافسة بمجملها (كوهين Cohen وزيسمان 1986, Zysman). والمنافسة نشاط يحدد عدة عوامل:

- عدد المتنافسين داخل موقع أو قطاع في السوق. فحين يزداد عدد المتنافسين، يزداد الاحتمال في أن تغيّر الاستراتيجيات الإبداعية الجديدة ظروف قطاع السوق وتصعّد المنافسة. ولقد رفع التعلم عن بعد وتيرة المنافسة بالنسبة إلى الكليات والجامعات الإقليمية والصغيرة لأن أسلوب الأداء هذا قد ألغى ميزة تنافسية لهذه المؤسسات وهي الموقع الجغرافي (الذي يعني سهولة الوصول إليها).
- الحجم والقدرات النسبية للمنافسين. فحين تكون الكليات المتنافسة أكثر تساوياً في الحجم والموارد، تزداد الاحتمالات تزايداً عظيماً في أن تتقلص المنافسة بسبب عجز مؤسسةٍ ما عن الإنفاق أكثر من أخرى.

- التكاليف الثابتة للمتنافسين. فحين تكون هذه التكاليف (أرض المدينة الجامعية ومبانيها إلخ) عالية وتكون التكاليف الهامشية منخفضة (عدد المكتتبين في الدورات قليل وقاعات الدراسة فارغة)، يقع المزوِّدون الذين يقدمون موارد تعليمية منخفضة التكاليف تحت ضغط اقتصادي شديد لملء القاعات بالطلبة. ولهذا فهم يرفعون وتيرة المنافسة من خلال حملة إعلانية مكثفة وإجراء حسومات أكبر في تكاليف الدراسة.
- مستوى التفاضل. فحين يعتبر الطلبة دراستهم لدخول قطاعات أو مواقع معينة في السوق أنها سلعة، فإن اختيارهم لكلية أو جامعة مناسبة يتحدد في المقام الأول على أساس السعر، الأمر الذي يتمخض عن زيادة في المنافسة. فقطاع الكليات والجامعات الصغيرة في السوق، على سبيل المثال، يعرض صفوفاً دراسية بأحجام صغيرة واهتماماً شخصياً بالطلبة كأفراد باعتبار ذلك هو السبب في بقائه - أي أنه ميزته التنافسية. فإذا عجز الطلبة في هذا الموقع من السوق عن التمييز بين مختلف الكليات والجامعات ضمن هذا الموقع فسيفترضون أن مزايا السوق تلك من المسلّمات ويشرعون في البحث عن الأسعار (الأخفض) أو مزايا تفاضلية أخرى.
- تحويل التكاليف. فكلما كان أسهل على الطالب أن ينتقل من كلية أو جامعة إلى أخرى ضمن القطاع نفسه من السوق، أصبح هذا القطاع أقدر على المنافسة نظراً للسهولة أو عدم وجود عقوبة مفروضة على ترك الطلبة جامعة ما والتحاقهم بأخرى.

وقد اشتهرت كلية سوثامبتون منذ بداية عهدها بسياستها المتحررة في ميدان انتقال الطلاب (فهي تقبل ما يصل إلى ست وتسعين ساعة معتمدة وتسمح للطلبة بالانخراط في مقررات صيفية والالتحاق بمؤسسات أكاديمية أخرى) لكنها تعيد الآن النظر في هذه السياسة في ضوء تصاعد المنافسة وتراجع معدل الاحتفاظ بالطلاب.

- احتمال تحقيق النجاح. فإذا وجدت أعداد كبيرة من الكليات والجامعات ذات الوحدة الواحدة (أي مدينة جامعية منفردة) في أحد قطاعات السوق، فمن الأرجح أن يرتفع مستوى المنافسة بسبب اعتماد مؤسسةٍ ما على رقعة تلك المدينة الجامعية وحاجتها إلى إبقائها مفتوحة. غير أن من الممكن أن تواجه قطاعات هذه السوق ذات المدن الجامعية المتعددة درجة أقل من المنافسة بفضل قدرتها على التضحية بموقع إحدى هذه المدن لإقامة جامعة عليه.

- حواجز الخروج. وهي معيقات تحول دون خروج كلية أو جامعة ما من الميدان التعليمي (سوق التعليم)، ومنها العجز عن تصفية الموجودات، التكاليف الثابتة الفعلية المرتبطة بالخروج من السوق، وحواجز عاطفية، وقيود حكومية واجتماعية. وحين تكون حواجز الخروج عالية في قطاع بعينه من قطاعات السوق فستصعّد المؤسسات التعليمية حدة المنافسة على الرغم من أنها ستواجه فائضاً منخفضاً (إن لم يكن سلبياً). ومن شأن هذا أن يؤدي إلى تقليص نسبة القدرة الإجمالية لهذا القطاع من السوق على البقاء، لأن الكليات الأقل كفاءة وفاعلية والتي يمكن أن تزول من الوجود، ستعمد، للحفاظ على بقائها، إلى اجتذاب الطلاب الذين قد يتوجهون، في غير هذه الحال، إلى كليات أكثر قدرة على الاستمرار. وهنا ستجد هذه الكليات الأكثر استقراراً أنها مضطرة إلى خفض تكاليفها أو إضفاء ميزة التفاضل على منتجاتها وخدماتها أكثر فأكثر للحفاظ على معدل انضمام الطلبة إليها.

- احتمال التحاق طلاب جدد. فهؤلاء يشكلون طاقة جديدة وحافزاً على ضمان موقع في القطاع المعني من السوق، كما أنهم يوفرون أحياناً موارد كبيرة تساعد في ميدان التنافس. ويعتمد مدى خطورة هذا الوضع باعتباره تهديداً، على عاملين: أولهما، الحواجز أمام الالتحاق والردود المتوقعة من المؤسسات القائمة في الموقع ضمن السوق. ومن حواجز الدخول (الالتحاق) سياسة الحكومة المتمثلة في أحكام اعتماد درجات النجاح في المواد ومعدلات الشهادات وتيسير

الاتصال بقنوات التوزيع والمتطلبات الخاصة برأس المال والمعرفة بالصناعة التعليمية وقطاعاتها. وتتمثل الردود المتوقعة في التصور بأن يكون الموقع المعني في السوق قد اتخذ، تاريخياً، إجراءاً مشدداً ضد الالتحاقات الجديدة، أو أنه لم يتخذ مثل ذلك الإجراء (بورتر، 1980؛ شيرمان، 1989).

وتقضي المنافسة داخل الموقع أن توضح الكلية أو الجامعة موقعها في قطاع السوق بطريقة تفصل المؤسسة عن الوسط (التجاري) لهذا القطاع. فإذا كانت كلية عامة، مثلاً، جامعة شمولية، فهي تتنافس مع مؤسسات عامة أخرى في المقام الأول من خلال برامج واسعة النطاق ومنخفضة التكاليف نوعاً ما وتستخدم مقاربة دفاعية نوعاً ما أيضاً تجاه السوق. ويمكن أن توضح مثل هذه الكلية موقفها بالتناسب مع منافسيها في الموقع الواحد بإحدى هاتين الطريقتين:

- بأن تصبح منتجاً منخفض التكاليف أو مؤسسة تتميز بقدرة تفاضلية أعظم من منافسيها.
- بأن تصبح أكثر جرأة ونشاطاً في استراتيجيتها (أي أن تنتمي إلى فئة المحللين أو المبادرين «الرواد») من منافسيها.

لهذا تتطلب المنافسة داخل الموقع أن توضح الكلية أو الجامعة المنافسة تحديد موقعها في قطاع السوق بالتناسب مع منافسيها وأن تتحاشى في آن معاً أن تنحشر في منتصف السلسلة المتوالية من الاستراتيجيات التنافسية داخل موقعها.

المنافسة بين المواقع

هناك شكل آخر من أشكال المنافسة التي تؤثر في الكليات والجامعات في موقع معين (في السوق) وهو المنافسة غير المباشرة. فالكليات والجامعات في قطاعات أو مواقع مختلفة من السوق تتنافس مع أنماط أخرى من الكليات والجامعات التي هي قريبة نسبياً من أنماطها ولا تدخل في منافسة مع أندادها الأباعد. فالكليات والجامعات القائمة على البحوث، مثلاً، وهي عادة كليات تتمتع

بموارد واسعة، تكون من المؤسسات المزوِّدة وتتنافس من خلال موقع تفاضلي واسع وتكون ذات توجّهٍ مبادر (أو رائد) إزاء السوق. وهي لا تتنافس مع كليات عامة مدة الدراسة فيها سنتان وتملك كماً أقل من الموارد وذات توجّه يجعلها من «المستهلكين» وتتنافس على أساس تكاليف منخفضة محدودة وتظهر خصائص «المحللين». غير أنها بالتأكيد قادرة على المنافسة، لا بل تتنافس فعلاً، مع موقع أصغر بكثير يضم جامعات خاصة مركّبة تقلّ عنها قليلاً من حيث توجهها كمؤسسة مورّدين ومقاربتها تجاه السوق تتميز بقدر أكبر من التحليل وتمزج استراتيجياتها الشاملة والواسعة بعضها ببعض. وبالعودة إلى الشكل 3-2 إذاً، نجد أن المنافسة بين المواقع تحدث بصورة طبيعية بين أنماط الكليات والجامعات المتقاربة بشكل وثيق فيما بينها مقارنة بالمؤسسات المتباعدة.

والمعدل النسبي للتنافس بين المواقع هو أيضاً إحدى وظائف نجاح قطاع بعينه من قطاعات السوق ومدى قدرة هذا القطاع على المنافسة. والكليات والجامعات المنخرطة في مواقع شديدة التنافس قد تلجأ إلى محاولة لإعادة تحديد موقعها في قطاع من السوق أقل حدة في المنافسة. وهذا يتطلب تخطيطاً بعيد المدى، وفهماً لأوضاع المواقع الأخرى في السوق والتزاماً بتعديل مهمة المؤسسة ولو بتحويل جزئي على الأقل.

ولقد شهدت الكليات والجامعات الصغيرة، على سبيل المثال، انخفاضاً في عدد الطلبة الملتحقين بها بسبب تكاليف الدراسة المتزايدة التي دفعت الكثير منهم إلى التسجيل في مؤسسات تعليمية عامة. ولهذا حاولت بعض الكليات الصغيرة أن تجتذب الطلاب عن طريق التركيز على حيازة موقع تفاضلي متطور بإلغاء برامجها الشاملة والتنافس بشكل أوثق مع الكليات ذات الجودة العالية. وعمد بعض الكليات الصغيرة تلك إلى إقامة تحالفات استراتيجية مع كليات عامة مدة الدراسة فيها سنتان بغية خفض التكاليف الإجمالية للدراسة فيها بصورة اصطناعية (التكلفة المنخفضة المركزة) كي تتمكن بالتالي من التنافس مع

الكليات والجامعات التعاونية. وقد سلكت هذه الكليات والجامعات الصغيرة مقاربة «المحللين» تجاه السوق بدراسة قطاعات السوق الأخرى بعناية ومن ثم دخول تلك المواقع جزئياً على الأقل. وفي حال نجاحها، تقوم هذه الكليات والجامعات الصغيرة بنقل موضعها من موقع لآخر.

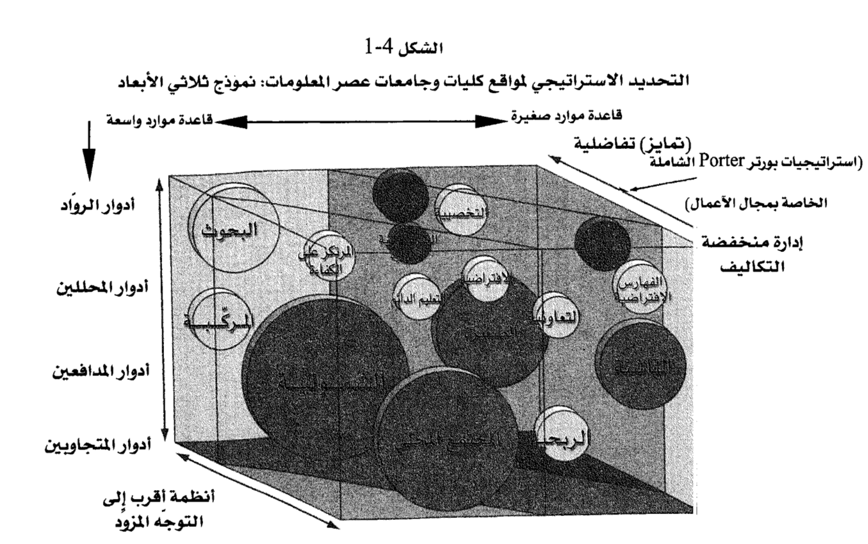
ضم استراتيجية بورتر الشاملة والمقاربات الاستراتيجية لكل من مايلز وسنو إلى التخطيط الاستراتيجي للكليات والجامعات

في سياق الدراسة العامة للإدارة الاستراتيجية قام عدد من الباحثين (ووكر ورووكيرت ـ Walker & Ruekert، 1987؛ سيغيف ـ Segev، 1989؛ تريسي وويرسيما ـ Treacy & Wiersema، 1995) بضم الجوانب المتعلقة بالتنافس في استراتيجيات كل من بورتر من جهة ومايلز وسنو من جهة ثانية، في إطار استراتيجي واحد من أجل تحليلها. وعلى غرار ذلك قمنا بضم هذين البعدين الإضافيين إلى نموذج الخيار الاستراتيجي الذي طورناه في الفصلين الثاني والثالث. ونقوم بذلك لكي نعمق تعريف الموقع الاستراتيجي لكل نموذج من الكليات والجامعات بهدف عرض جملة من الإرشادات لانتقاء وتطبيق الخيارات الاستراتيجية المتناسبة مع الموقع الإجمالي لكلية أو جامعة ما على اللائحة الخاصة بدراسة الرموز المتعلقة بذلك.

ويستند الشكل 4-1 إلى النموذج الذي طوّرناه في الشكل 3-2 وينطلق منه، مع إضافة أبعاد الاستراتيجيات الشاملة التي تبنّاها بورتر وبيانات دراسة الطبوغرافيا التي يعرضها مايلز وسنو وذلك للخروج بنموذج ثلاثي الأبعاد. وبما أننا حاججنا إلى درجةٍ ما في هذا الفصل برأينا عن العلاقة بين أبعاد الأنظمة ذات التوجهات المزوِّدة والأنظمة ذات التوجهات المستهلكة كنموذجين متباينَيْن في فلسفتيهما، فمن الممكن أن نجد سبيلاً يضم هاتين المقاربتين معاً في إطار النموذج. ويبقى البعد الخاص بقاعدة الموارد هو نفسه، في حين تمثل دراسة الطبوغرافيا والمدلولات التي يتبناها مايلز وسنو البعد الثالث.

الشكل 4-1

التحديد الاستراتيجي لمواقع كليات وجامعات عصر المعلومات: نموذج ثلاثي الأبعاد



وما يمكن أن يتبدّى للباحث الآن حيزٌ يمثل الصناعة الكاملة برمتها التي نسميها: التعليم العالي، حيث تتعايش الأنماط الستة عشرة لمنظمات التعليم العالي ضمن الحيز الأكبر. وهذا يساعدنا على التعمق في تحديد معالم الفكرة الخاصة بالموقع التي تحدثنا عنها في الفصول السابقة، كما أنه يظهر بوضوح الموقع المحدد في النموذج الخاص بالكليات والجامعات بشكل منفرد وذلك بالتناسب مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى. وهذا النموذج المطروح على أنه هو النموذج المثالي يشير أيضاً إلى الصعوبات النسبية التي تنطوي عليها عملية تطوير خطة استراتيجية إذا رغبت كلية أو جامعة ما أن تصبح مرتبطة بقطاع آخر من قطاعات صناعة التعليم العالي. فإذا رغبت جامعة بحوث، على سبيل المثال، أن تضيف عنصر الجامعة الافتراضية إلى عروضها الأكاديمية، فإن هذا النموذج يشير إلى أن هذين النمطين من التعليم بعيدان كل البعد أحدهما عن الآخر، الأمر الذي يجعل من الأصعب (ولكن ليس من المستحيل) أن تطور تركيباً تستطيع مؤسسة تعليمية من خلاله إدارة كلا هذين النمطين من الأنظمة التعليمية. وقد تجد الجامعة التي تنتهج هذه الاستراتيجية أن عليها أن تحدث تركيباً متعدد الأقسام توزع ضمنه تركيبين مستقلين أحدهما خاص بعنصر البحوث والآخر بعنصر الجامعة الافتراضية. وفي مثال آخر، قد لا يتعين على جامعة البحوث نفسها أن تحدث تغييرات في تراكيبها وهياكلها بهذه الكثرة كي تُدخل عنصر تقويم يستند إلى القدرة على التنافس في برنامجها الأكاديمي.

وفي الفصل التالي سنستخدم أساسيات هذا النموذج لتطوير آلية يستطيع مدراء الكلية أو الجامعة اعتمادها لتحديد موقع كليتهم أو جامعتهم في بيانات دراسة الرموز، ومن ثم عرض وسيلة بيانية لاختبار مدى بُعد ذلك الموقع عن الموقع الذي قد يختاره أولئك المدراء معتبرينه الموقع المثالي بالنسبة إليهم. وحين يعرف مدراء الكلية أو الجامعة ومخططوها بالضبط الخطط الاستراتيجية التي يريدون انتهاجها، ففي وسعهم عندئذ الانتقال إلى الخطوة التالية، وهي التنفيذ أو التطبيق، التي نسهب في شرحها في الجزء الثاني من هذا الكتاب.



الفصل الخامس

وسيلة لتطبيق النموذج وأدواتها

نعرض في هذا الفصل أداة بسيطة تساعد مدراء الكليات والجامعات والمخططين لها في تحديد مواقع مؤسساتهم على أساس النموذج ذي البعدين الذي قدمناه في الفصلين الثاني والثالث. وقد طورنا هذه الأداة كي نضع تحت تصرف قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين نهجاً مباشراً لحساب الموقع المناسب لكليتهم أو جامعتهم ضمن النموذج. وفي هذا الفصل نرشدهم إلى ما يمكن القيام به في حال لم يتناسب مكان مؤسستهم على النموذج مع ما يرغبون في أن تكون هذه المؤسسة ضمنه. وتؤدي أداتنا تلك المهمة بحساب الموارد المؤسساتية المهمة وبتقويم الجوانب غير الملموسة المتعلقة بالفلسفات التعليمية الموجهة بالنظم المزوِّدة مقابل النظم المستهلكة.

ومن ثم نقدم مثالاً مقتضباً عن حالة نموذجية كي نساعد القارئ في أن يدرك بشكل أفضل مدى الاستفادة من تلك الأداة بالنسبة إلى الاداريين والقياديين من أعضاء الهيئة التدريسية وهم يشرعون في تحليل بياناتهم الخاصة. ونستطرد بعد ذلك إلى البحث في فحوى النتائج وطريقة استخدامها لتحديد مسار المؤسسة المعنية وتهيئة الكليات لتطبيق خططها الاستراتيجية. وأخيراً، وبالإشارة ثانية إلى النموذج ثلاثي الأبعاد الذي عرضناه في الشكل 4-1، ننطلق إلى بحث ما تنطوي عليه مسألة تحديد موقع مؤسسة ما في مكان لا يتوافق مع تصور هذه المؤسسة عن نتائج بياناتها أو موقعها في السوق ضمن النموذج وما يقتضيه الأمر من عملية التخطيط الاستراتيجي للانتقال بالمؤسسة نحو موقعها المنشود بغية تخفيف نسبة المخاطر إلى الحد الأدنى.

الوسيلة التي تقيس الموارد والفلسفة المؤسسية

لهذه الوسيلة جزءان. الأول، استبانة إخصائية تضم سلسلة من الأسئلة التي تطلب من الشخص (أو المجموعة) التي يملؤها أن يذكر استنتاجاته الخاصة عن جملة من جوانب المدينة الجامعية. كما تشمل هذه الأداة دليلاً مبسطاً لتسجيل النقاط بحيث تعرف النتائج على الفور حين يتم تسجيل البيانات من أجل الأداة بالشكل السليم. ويمكن التعرف على هذه الأداة من خلال العرض الإيضاحي 5-1 في الصفحة (181).

والجزء الثاني من الوسيلة يرتكز على الشكل 3-2 التمثيل ذو البعدين حيث توجد الأنماط الستة عشرة لمؤسسات التعليم العالي في إطار حيّز تحدده الموارد والفلسفات)، مضافاً اليه محوران، هما: قاعدة الموارد وفلسفة المؤسسات. وعندما يحدد شخص أو مجموعة سجل الدرجات لكلٍ من أنماط المؤسسات التعليمية المتحصل عن إتمام النموذج المعروض في العرض 5-1، يجد أن النتائج تترجم بيانات على النموذج حسب نقطة إسقاطها على الخطوط الرقمية (المحاور) التي تظهر على جانب النموذج وأسفله. ويمكن العثور على هذه الوسيلة 5-1.

وإذا رسمنا خطوطاً متعامدة مع النقطتين الموجودتين عبر الجدول، تتحدد لنا نقطة تقاطع تمثل الموقع الحالي للمدينة الجامعية، استناداً إلى البيانات المدخلة في الاستبانة. ومن هذه المعلومات يتمكن المحللون بعدئذ من تحديد مدى قرب هذا الموقع من تصوراتهم المسبقة، إضافة إلى نمط المؤسسة التعليمية قريبة الشبه لجامعتهم. وأخيراً، حين يحدد المحللون موقع المؤسسة على النموذج والمكان الذي يجب أن يكون فيه بالضبط يمكن أن يشرع المخططون عندئذ في التساؤل: كيف يمكننا أن نصل إلى هناك من هنا؟

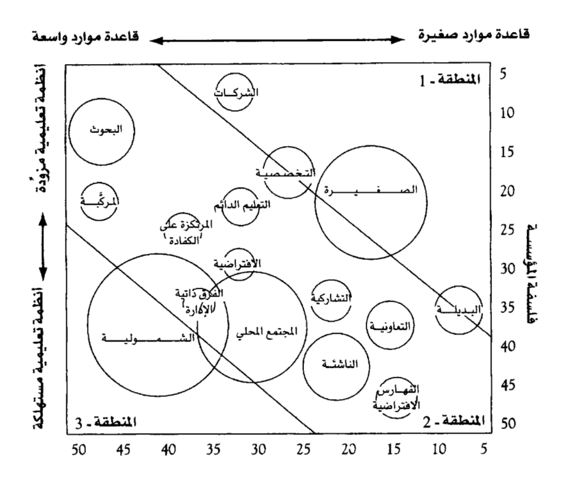
وكثير من الإجابات عن هذا التساؤل موجود أصلاً في النموذج مثل: تعديل قاعدة أكبر للموارد أو الحصول عليها؛ وتحدي الفلسفات الأكاديمية للكلية أو الجامعة المعنية، واتخاذ قرار فيما إذا كانت إدارة خفض التكاليف أو الوضع

التفاضلي هو الأنسب للمدينة الجامعية، وتحديد أفضل شكل من أشكال انتهاز الفرص الاستراتيجية بالنسبة إلى الجامعة المعنية. وحالما يتبين لقياديي الجامعة الهدف الذي ينبغي أن تنطلق إليه، يتعين عليهم أن يحددوا سبل تنفيذ الخطة المرسومة، وهذا موضوع نبدأ بحثه في الفصل التالي.

الشكل 5-1

تحديد المواقع الاستراتيجية لجميع كليات وجامعات عصر المعلومات:

قياس موارد المؤسسة وفلسفتها



وننتقل الآن لدراسة حالة فعلية لإظهار عمل الأداتين معاً، ومن ثم نتحول إلى إتمام الأدوات استناداً إلى حقائق الحالة. ومن شأن ذلك أن يساعد القارئ في التوصل إلى فهم أفضل للأسلوب الذي ينبغي أن تستخدم به الوسائل تطبيقياً، وللأسلوب الذي تساعد به هذه الوسائل المخططين الاستراتيجيين للمؤسسة الجامعية المعنية كي ينتقلوا إلى الخطوات التالية. والحالة التي نعرضها هنا ننطلق من الوصف الموجز الذي صدّرنا به الفصل الأول. إنها حالة جامعة حقيقية في الولايات المتحدة، ولكن لأنها تحوي بعضاً من المعلومات السلبية، فقد عمدنا إلى تغيير جميع الأسماء المرتبطة بهذه الحالة.

العرض 5-1: أداة قياس موارد المؤسسات التعليمية وفلسفاتها

تعليمات: ضع دائرة على الرقم الذي يمثل أفضل إجابة لكل من البيانات التالية:

قاعدة الموارد المؤسسية

البند	1	2	3	4	5
1- حجم المؤسسة (عدد الطلبة، الهيئات التي لا تعمل بدوام كامل)	1000>	1000-5000	5000-10000	10000-25000	25000 <
*2 أ – تكاليف الدراسة السنوية (عامة أو تابعة للولاية) (بالدولار الأمريكي)	1000 >	1000-2000	2000-3500	3500-7500	7500<
*2 ب – الدراسة السنوية (الجامعة الخاصة) (بالدولار الأمريكي)	5000 >	5000-10000	10000-15000	15000-25000	25000 <
3- المنح المحدَثة كل عام (بالدولار الأمريكي)	< 1مليون	1 -10 مليون	10-50 ملايين	50-200 ملايين	> 200 مليون
4- حجم الهبات المؤسسية (بالدولار الأمريكي)	< 10 ملايين	50-10 ملايين	50-100 ملايين	100-500 ملايين	> 500 مليون
5- المنح السنوية (من الخريجين ومن غيرهم) (بالدولار الأمريكي)	< 1مليون	1 -10 مليون	10-50 ملايين	50-200 ملايين	> 200 مليون
6- علاوات سفر المدرسين (سنوياً) (بالدولار الأمريكي)	500 >	500-1000	1000-2500	2500-5000	5000 <
7- نسبة المدرسين بدوام كامل إلى المدرسين المساعدين	1:3 أو أكثر	1:2 إلى 1:1	2:1 إلى 3:1	4:1 إلى 5:1	6:1 أو أقل
8- حجم عبء التدريس لمدرّسي الدوام الكامل	4 أو أكثر	3	2	1	لا أحد
9- متوسط حجم الصفوف الدراسية (في قسمك)	100 >	99-50	50-30	30-10	10<
10- معدل نسبة الطلاب لكل جهاز حاسوب	10:1 أو أكثر	9:1 إلى 7:1	6:1 إلى 4:1	3:1 إلى 2:1	1:1

مجموع الأرقام المؤشر عليها ضمن الدوائر ______

مجموع كل الفقرات في هذا الجزء ______

* اختر أ أو ب

الفلسفة المؤسسية

	1	2	3	4	5
1- تركيز المؤسسة على البحوث	عال جداً	عال	متوسط	منخفض	لا يوجد
2 - تركيز المؤسسة على التدريس	لا يوجد	منخفض	متوسط	عال	عال جداً
3- متوسط مهام الإرشاد لكل عضو هيئة تدريسية	50 <	49-35	34-20	19-10	10 >
4- مستوى البيروقراطية في المؤسسة	طاغ	كثيف	معقول	قليل	في الحد الأدنى
5- مدى أهمية البحوث لتثبيت المدرسين	مهمة وحسب	مهمة للغاية	نصف ـ نصف	بعض الأهمية	لا أهمية
6- مدى أهمية التدريس لتثبيت المدرسين	لا أهمية	بعض الأهمية	نصف ـ نصف	مهم للغاية	مهم وحسب
7- أثر الطلاب في تغييرات المنهاج الدراسي	لا أثر	قليل جداً	تقويمات الطلبة	مساعدة اللجان	كثيف
8- أثر الخريجين وأصحاب الأعمال في تغييرات المنهاج الدراسي	لا أثر	قليل جداً	إعادة النظر في البرنامج	مساعدة اللجان	كثيف
9- مستوى الاتصال بالخريجين	لا اتصال	عشوائياً	مرة في السنة	مرتان إلى ثلاث مرات في السنة	أكثر من ثلاث مرات في السنة
10- معظم التغييرات في المنهاج تنشأ عن	الحكومة الخارجية	هيئة التدريس في الجامعة	الكلية والمعهد	الأقسام	اللجنة المستقلة
مجموع الأرقام المؤشر عليها ضمن الدوائر	______	______	______	______	______
		مجموع كل الفقرات في هذا العمود			______

دراسة حالة: جامعة أ ب ت

جامعة أ ب ت كلية فنون حرة خاصة عمرها ستون عاماً بدأت ككلية معلمين بمئة من الطلبة. وتنامت الجامعة بمرور الزمن ليصبح عدد طلابها ثمانية آلاف بميزانية سنوية تقدر بمئة مليون دولار وبمجموعة واسعة من البرامج الدراسية لمرحلتي الدراسة الجامعية والدراسات العليا بما في ذلك عدد من البرامج لنيل شهادة الدكتوراة. ويصنف عدد من نشرات دليل الكليات والجامعات هذه الجامعة ضمن فئة المؤسسات التعليمية القادرة على المنافسة، كما نشرت الصحف المحلية عدداً من المقالات عنها.

ومهمة هذه الجامعة، توفير فرص تعليم متكامل للطلبة لا تفضي بهم إلى اكتساب تعليم مستدام ونمو شخصي طوال حياتهم فحسب، بل توفر لهم أيضاً فرصاً لاكتساب مهن جديدة. كما أن الجامعة تعتبر نفسها مركزاً اجتماعياً وتربوياً وثقافياً، ولهذا تشمل مهمتها أيضاً التشجيع على القيام بأنشطة سياسية واقتصادية وفنية وخدميّة لصالح المجتمع المحلي، وهي أنشطة في غاية الأهمية ضمن إطار المجتمع الحر. والواضح أن الجامعة تعتبر نفسها أيضاً مؤسسة متخصصة بتدريس الفنون الحرة وتفاخر بأن تخصصاتها جميعاً تضم عنصراً من تلك الفنون الحرة. وتضم أوسع البرامج داخل المدينة الجامعية الدراسات المهنية بما في ذلك دراسة الأعمال والتربية والقانون (الحقوق) والهندسة. غير أن هذه البرامج لا تحصّل إلا مبلغاً يقل عن خمسة ملايين دولار في العام على شكل منح للبحوث.

التوزيع الديموغرافي والموقع الجغرافي

تقع جامعة أ ب ت في ضواحي مدينة كبرى في شمال شرق الولايات المتحدة (حوالي ثلاثين كيلومتراً عن مركز المدينة) وتبلغ مساحتها حوالي 800 كم^{2}على طول طريق رئيسة تتصل بها. ويعتبرها معظم سكان المنطقة أنها جامعة محلية

لأنها تستقطب الطلاب من المناطق المحيطة بها إضافة إلى طلاب من الولايات المتاخمة. ولا يتجاوز عدد طلابها من خارج "الشمال الشرقي" عشرة في المئة، أما عدد الطلبة الأجانب فهو في الحد الأدنى.

وتستوعب الجامعة في أقسامها السكنية حوالي ثلاثة آلاف طالب (وهو ما يقارب نصف عدد الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية)؛ ويعيش ألف طالب إضافي محلياً خارج المدينة الجامعية. ويتوجه الكثير من الطلبة يومياً إلى الجامعة من منازلهم أو أماكن عملهم ويتمتعون بأناقة تصميم المدينة الجامعية وبالشعور بأنهم يعيشون فيها حياة «البرج العاجي». وتبلغ نسبة الطلبة الذكور إلى الإناث 40% من الذكور و60% من الإناث؛ وفيها نسبة ضئيلة من الطلاب الذين ينتمون إلى الأقليات، مع أن النسبة على هذا الصعيد تتناسب مع نسبتهم ضمن المجتمع المحلي المحيط بالجامعة.

وتحيط بها أيضاً عدة كليات منها كلية تقنية وكلية تمولها الولاية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ويبلغ عدد طلابها خمسة آلاف (وتقدم برامج للدراسات العليا، وعدد من الكليات ذات الدراسة لعامين وكلية لتدريس تجارة العقارات، وعدد من الكليات الخاصة الأخرى التي تتراوح أحجامها بين ألف وخمسمئة إلى ثمانية عشر ألف طالب. وتعتبر المنطقة محوراً يستقطب الكليات والجامعات ويعرض للسكان المحليين خيارات لا تحصى. وتعتبر جامعة أ ب ت إحدى كليات وجامعات التكلفة الدراسية العالية، إذ تبلغ هذه التكلفة السنوية فيها أقل بقليل من عشرين ألف دولار. لكن الجامعة تخفض هذه التكلفة كثيراً من خلال المنح الدراسية منح طلاب الدراسات العليا وبرامج العمل والدراسة معاً، وقد نجحت في المحافظة على قدرتها التنافسية على صعيد التكاليف مقارنة بالمؤسسات النظيرة لها في منطقتها.

ونظراً للانتشار المركز للكليات الأخرى التي تبلغ مدة الدراسة فيها سنتين أو أربع سنوات قرب جامعة أ ب ت، فقد تمكنت هذه الجامعة من إبرام اتفاقات ترابط مع عددٍ من كليات المجتمع ومع كليتين خاصتين لا تعرضان

سوى برامج لنيل شهادة الدراسة الجامعية (البكالوريوس). كما أبرمت الجامعة عدداً من اتفاقات التكلفة الدراسية المتبادلة مع الكلية التقنية المحلية والكلية المحلية للموسيقى والفنون.

الإدارة

كانت الإدارة الاستراتيجية الفاعلة للمدينة الجامعية الشغل الشاغل لمجلس أمناء جامعة أ ب ت. فقد شهدت الجامعة انخفاضاً في عدد طلابها لعدة سنوات وهجرة مدرسيها إلى جامعات أفضل وانكماشاً في مقادير الهبات المقدمة لها وتشكيكاً في سمعتها. وفي هذه الظروف المتدهورة، سعى المجلس إلى تنصيب إدارة تنجح في عكس المسار الذي كان يهوي فيه وضعها العام والتحول بالجامعة إلى مسار يؤمن لها مستقبلاً أكثر استقراراً وأماناً.

وجاء الدكتور جيمس ت. هيليارد إلى جامعة أ ب ت وهو يحمل شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة ميدويسترن العامة بعد مدة وجيزة من إبعاده عن رئاستها. واعتبرته لجنة البحوث في أ ب ت إدارياً جيداً، وكذلك كان رأي مجلس الأمناء لأنه كان طوَّر جملة من الاستراتيجيات لتحسين أوضاع مؤسسات مماثلة في الساحل الغربي للولايات المتحدة حيث عمل أيضاً رئيساً لتلك المؤسسات. ولم يحمل الدكتور هيليارد معه رؤياه الخاصة بما ينبغي أن تكون عليه جامعة خاصة تدرس الفنون الحرة فحسب، بل حمل أيضاً ثقل اتصالاته بعدد من ذوي النفوذ في واشنطن العاصمة وبالمؤسسات المتخصصة بتمويل المنح وبمؤسسات خاصة. وكانت جامعة أ ب ت تحصّل أقل من عشرة في المئة من ميزانيتها السنوية من خلال مؤسسات المنح وبحوثها، لهذا اعتبرت لجنة البحوث في الجامعة الدكتور هيليارد «حصالة نقود».

واشتهر الدكتور هيليارد أيضاً بشخصيته الجذابة وقدرته على إقامة علاقة ودية مع المانحين والخريجين. وكان الأشخاص المراجع الذين سئلوا عنه لغرض توظيفه يطنبون في امتداح مقدرته على تأمين الهبات من أوساط رجال الأعمال والأغنياء

ويشيرون دوماً إلى قدرته على استرضاء الخريجين الساخطين. وكانت لجنة الانتقاء ومجلس الجامعة يعتبران هذه القدرات مزايا حقيقية لها قيمتها، لا سيما أن العطايا السنوية لم تكن تشكل إلا ما يزيد قليلاً عن خمسة في المئة من الميزانية السنوية للجامعة كما لم يتجاوز مجموع الهبات نصف تلك الميزانية.

ولسوء الحظ، اتخذ مجلس الأمناء، بعد سنتين من الأحلام والوعود دون تحقيق نتائج كبيرة ملموسة من حيث الحصول على الأموال والهبات وزيادة عدد الطلاب المنتسبين، قراراً بالبحث عن رئيس آخر للجامعة إثر إقراره بأنه لم يعد قادراً على الاحتفاظ بالدكتور هيليارد.

أما بالنسبة إلى باقي أعضاء الإدارة، فقد كان كثير منهم قضى سنوات عدة في صعود سلم الترقيات في الجامعة. فالوكيلة، مثلاً، (التي كانت أيضاً تشغل منصب كبير المدراء الماليين وكبير مدراء التشغيل) بدأت درجات السلّم مديرة لقسم تسجيل الطلبة قبل أكثر من خمس عشرة سنة. وكانت تعتبر شخصية كفوءة للغاية رغم أنها اكتسبت كل خبرتها العملية من خلال تلك الجامعة. كما أن كبار المدراء (كمدراء الإرشاد الأكاديمي، والعلاقات العامة وشؤون الخريجين) اكتسبوا خبراتهم في الجامعة نفسها أيضاً وكانت لهم علاقة طويلة الأمد بالوكيلة أو أعضاء مجلس الأمناء قبل التعاقد معهم.

ويتناسق الهيكل التنظيمي للجامعة بدرجة كبيرة مع هياكل معظم الجامعات الأميركية. فهناك مجموعة إدارية ترفع تقاريرها إلى الرئيس (الذي هو أيضاً عضو في مجلس الأمناء) وتتألف من أربعة نواب للرئيس (للشؤون الأكاديمية التطويرية، والتشغيلية والمالية، وشؤون الطلبة) إضافة إلى مجلس قانوني. وتدار المدينة الجامعية من الأعلى إلى الأسفل في المجالات غير الأكاديمية؛ وتستند الهيئة التدريسية فيها إلى هيكلية تنظيمية من مجلس أعلى ولجنة لإدارة المسائل الأكاديمية (كالمنهاج الدراسي والتوجيه وشؤون الموظفين).

ويتألف الجانب الأكاديمي من كليات للفنون والإعلام والأعمال والدراسات الإنسانية والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وخدمات المكتبات. وتصدر الهيئة التدريسية بانتظام توصيات لنائب الرئيس للشؤون الأكاديمية وللرئيس في مجالات تتعلق بالميزانيات وتطوير البرامج والحفاظ على بقاء الطلاب الملتحقين بالجامعة، مع احتفاظ الإدارة بالسلطة الكاملة في تلك المجالات.

ويفاخر الاداريون في الجامعة بأنهم يديرون مهامهم من منطلق صالح الطلبة؛ إذ يخرج الكثير من الموظفين هناك عن المألوف كي يساعدوا الطلبة في معالجة المشكلات المتعلقة بأوضاعهم المالية والتسجيل في الصفوف المناسبة لهم والمسائل الشخصية الأخرى. ويتحدث كثير من هؤلاء الطلبة بشكل إيجابي عن الأجواء الأسرية في الجامعة وعن معرفة أساتذتهم ومدرائهم أسماءهم الأولى كما في بيوتهم. وقد رفعت الجامعة إلى درجة عالية سوية الإجراءات الخاصة بمعالجة قضايا الطلبة بما فيها إجراءات القبول والتسجيل والإرشاد والسكن وهذه في غالبيتها العظمى تتم على الورق، رغم أن الطلبة يمكنهم التقدم بطلباتهم وإتمام عملية تسجيلهم عبر الإنترنيت.

وينسق مكتب شؤون الخريجين الاتصالات بهم ويرفع تقاريره إلى نائب الرئيس في شأن تطوير هذا العمل. ويصدر المكتب نشرات إخبارية فصلية (أربع مرات في العام) وتقريراً عن حصاد أعماله كل سنة. كما أنه يتصل بالخريجين بطريق التسويق عن طريق الهاتف والاستطلاعات ويبلغهم أيضاً بالأحداث المنتظرة كاحتفال «نهاية الأسبوع للخريجين» وغيره من الأحداث الخاصة داخل المدينة الجامعية. وللخريجين هيئة خاصة مستقلة تعمل بالتنسيق مع مكتب الخريجين لتسهيل إجراء الأنشطة المتعلقة بهم.

الهيئة التدريسية

أكثر من 80 في المئة من أعضاء هذه الهيئة حائزون على أعلى الشهادات الأكاديمية ويعمل العضو العادي في تلك المؤسسة قرابة عشر سنوات في المتوسط. ويشغل حوالي 80 في المئة من أعضاء الهيئة التدريسية مناصب أساتذة

مثبتين، مع أن غير المثبتين منهم يجدون صعوبة بالغة في نيل التثبيت نظراً للمحددات التي تفرضها أقسام الجامعة على الأساتذة المثبتين. والمقرر أن يحال على التقاعد عشرون في المئة على الأقل من أعضاء الهيئة التدريسية في غضون السنوات الخمس المقبلة.

ويقدّر عبء المدرسين بأربع مقررات كل فصل دراسي (اثنان منهما للتحضير)، وقد يعفى المدرس من مقرر واحد في الفصل إذا كان منهمكاً في إجراء بحوث مموّلة. وعلى الرغم من أن جامعة أ ب ت تشتهر بأنها مؤسسة تدريسية، إلا أنها تتوقع من مدرسيها أن ينشروا ما لا يقل عن بحث واحد كل سنة، وأن يرشدوا الطلاب ويشاركوا في أعمال اللجان الجامعية المتعددة وينخرطوا في منظمات مهنية واجتماعية وأن يؤدوا طبعاً مهامهم التوجيهية بامتياز. وتمنح الجامعة بتوافق درجات التثبيت والترقية للمدرسين استناداً إلى المعايير الآنفة، وتنهي خدمات المدرسين غير المثبتين الذين تقل درجات تقويمهم عن مستوى «جيد جداً» في أدائهم التدريسي بصرف النظر عن سجلهم الخاص بنشر البحوث الأكاديمية.

وتتفاوت معدلات نسب المدرسين للطلبة بين برنامج دراسي وآخر، لكن المتوسط في هذه الجامعة هو خمسة وعشرون (طالباً) لكل مدرس. ويقوم أصحاب الدوام الكامل من أعضاء الهيئة التدريسية بتدريس الصفوف بانتظام ونادراً ما تحتاج الجامعة إلى خدمات طلاب الدراسات العليا في هذا المجال. غير أن الجامعة كانت في الآونة الأخيرة تعتمد أكثر فأكثر على المدرسين المساعدين الذين يدرّسون اليوم حوالي 50 في المئة من مجموع المقررات كلها. وفي البرامج الدراسية المهنية يقوم المدرسون المساعدون بتدريس أكثر من 70 في المئة من المقررات في بعض المواد.

وتعتبر جامعة أ ب ت الإرشاد الأكاديمي عنصراً في غاية الأهمية من عناصر خبرة الطالب. ويتبع المدرسون الجدد جميعاً دورات تدريبية وتوجيهية كي يتقنوا معرفة النظام الإرشادي في الجامعة. وتدفع إدارتها مدرسيها المثبتين إلى

الالتحاق بدورات خاصة لتنشيط خبراتهم لا تشمل أساليب تدريس المحتوى (لمادة ما) فحسب، بل تشمل أيضاً تدريباً على مواطن الحساسية والإرشاد. ويقدم أعضاء الهيئة التدريسية التوجيه والإرشاد لما لا يقل عن عشرين طالباً في العام، كما يقدم إداريو الجامعة وعدد من الموجهين الأكاديميين الذين يعملون بدوام كامل خدمات إرشادية إضافية للطلبة. وقد وضعت جامعة أ ب ت برنامجاً توجيهياً خاصاً بطلاب السنة الأولى، يشمل دورة ينال الطالب في نهايتها درجة واحدة، وذلك بهدف زيادة نسبة الاحتفاظ بعدد الطلبة الملتحقين وتسهيل عملية انتقال الطلبة التقليديين من المدارس إلى الجامعة. ويشارك العديد من مدرسي الجامعة في هذا البرنامج مع أن الانخراط في هذا النشاط خيار طوعي.

وتخصص الجامعة لأعضاء هيئتها التدريسية مبلغ 250 دولاراً من المصروفات للكماليات وتمنح فرصاً إضافية لهم كي يحصلوا على ما يصل إلى 250 دولاراً أيضاً كل سنة لقاء حضورهم المؤتمرات والسفر. وأشارت الأبحاث في هذه المؤسسة لدراسة حجم عمل المدرسين، إلى أن المدرس العادي يكرس في المتوسط خمساً وخمسين ساعة كل أسبوع لعمله، ويخصص الحيز الأكبر من أوقات هؤلاء المدرسين للقيام بالبحوث الأكاديمية.

التكنولوجيا والمنهاج الدراسي

نجحت إدارة المدينة الجامعية في مواكبة الاتجاهات التكنولوجية في مباني المكتبات بإجراء البحث والتفتيش عبر الانترنيت وكذلك تدريس المقررات. وتتصل الصفوف والمساكن كلها بشبكتها الالكترونية المحلية وبالانترنيت. لكن ليس هناك خطط محددة للاستفادة من هذه التسهيلات. وقد جازف عدد من المدرسين بشكل فردي بإعطاء دروس عن طريق الانترنيت والتعلم عن بعد، لكن دون عمل منظم للانتقال بأعضاء الهيئة التدريسية إلى عالم تكنولوجيات التدريس. وتفاخر إدارة الجامعة بأنها تمتلك ستة معامل حاسوبية منفصلة في أرجاء المدينة الجامعية مع حوالي ستمئة حاسوب شخصي متوافرة لخدمة الطلاب في أي وقت.

وعموماً، يعمل أعضاء الهيئة التدريسية بشكل فردي على دفع تطوير المنهاج الدراسي والمقررات إلى الأمام باقتراحهم إقامة مقررات جديدة أو وضع برامج حديثة (رئيسة وفرعية) استناداً إلى تقويمهم الشخصي للتطورات الحاصلة في ميادين اختصاصاتهم أو التي يلحظونها في المناهج الدراسية الجديدة لمؤسسات أكاديمية كبرى. وهذه التطورات والتغييرات في المنهج الدراسي تمرّ عبر سلسلة من المراجعات الأكاديمية على مستوى الأقسام والكليات ولجنة المنهاج والمجلس الأعلى للهيئة التدريسية لتصل في نهاية المطاف إلى المكاتب الإدارية التابعة لنائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية ثم إلى الرئيس، وليس هناك شرط يقضي بوجوب استشارة الطلبة والخريجين والمؤسسات المحلية بخصوص تلك التغييرات في المنهاج الدراسي ونادراً ما تضم هذه المجموعات إلى عملية الموافقة على تلك التغييرات، هذا إذا استدعيت للمشاركة فيها على الإطلاق.

الاتجاهات الأخيرة في جامعة أ ب ت الخلفية

أخذت نسبة التسجيل في الجامعة تتراجع سنوياً بمقدار % 3 على مدى السنوات العشر المنصرمة. وقد أحدث هذا التراجع المترافق بتدفقات نقدية سلبية كبيرة شهدتها الجامعة في عهد إدارة الرئيس هيليارد (رئيسها الثالث)، حالة من الذعر في أوساط لجنة الموازنة التابعة لهيئة الأمناء. كما تراجعت الهبات المقدمة للجامعة من 75 مليون دولار إلى خمسين مليوناً خلال السنوات الأربع الماضية، وهبطت العطاءات السنوية الآن هبوطاً حاداً خلال الفترة ذاتها من مبلغ ثابت قيمته خمسة ملايين دولار في السنة إلى ما يقل قليلاً عن أربعة ملايين. وكان رد فعل مجلس الأمناء خلال السنوات التسع الماضية على تراجع نسب التسجيل والوضع المالي المتدهور أنه عمد إلى التعاقد مع رؤساء جدد لعكس مسار الأوضاع وتمكين الجامعة من أن تقف على قدميها مجدداً من الناحية المالية. وقد طلب المجلس من كل رئيس أن:

- يطرح إجراءات لخفض التكاليف بحيث يتم خفضها إجمالياً إضافة إلى تكاليف تدريس المقررات،
- يزيد الإيرادات المتحصلة من سبل غير التدريس (كالهبات والمنح وعطاءات الخريجين)،
- يطور برامج تعليمية أو أساليب توجيهية لتوسيع قاعدة الطلاب (زيادة معدلات الالتحاق) وإتاحة الفرصة أمام الجامعة كي تكتسب طلاباً جدداً،
- يضع خطة استراتيجية من شأنها أن تحسن معدلات التسجيل والالتحاق والعطاءات السنوية.

وكانت الجامعة سعت طوال السنوات التسع المنصرمة وتحت إدارة رؤساء متعددين، إلى انتهاج مقاربات عديدة لتلبية طلبات مجلس الأمناء. وكان الرئيس الأول ركز على المسائل المتعلقة بالتكاليف وتعاقد مع أحد المخطِطين للمدى البعيد للقيام بتحليل أنماط تسجيل الطلاب كي يلغي المقررات التي ثبت مع الزمن أنها لا تجتذب ما يكفي من الطلبة. وتم إلغاء الصفوف التي تضم أقل من عشرة طلاب على الفور، ووضعت المقررات التي لم تجتذب خلال سنوات أقل من خمسة عشر طالباً على لائحة خاصة بمراجعة البرامج الدراسية. إضافة إلى ذلك خفضت الجامعة عروضها الخاصة بالمقررات بنسبة 10 % (بصرف النظر عن القسم) في جميع الأقسام وجمّدت الميزانيات المخصصة للتعاقد مع الأساتذة المساعدين.

ولا عجب، فقد اتسم رد فعل المدرسين والعمداء الأكاديميين في أقسامهم بسلبية شديدة حيال تلك التغييرات. وغضب العديد من كبار أعضاء الهيئة التدريسية لأنهم لم يستشاروا في تلك التغييرات وشعروا أن الإدارة تستخف بعملهم. وكان العمداء يعتقدون بأن السمعة الأكاديمية لبرامج الجامعة تتعرض للخطر بسبب عجز هذه البرامج عن عرض مقررات معينة ضرورية لمجال تخصص الأقسام التي يتولون عمادتها الأكاديمية. وعبرت مجموعة صغيرة من

الطلاب عن احتجاجها على التغييرات بالاعتصام على الطريقة القديمة داخل مكتب الرئيس، الأمر الذي استغلته لسوء الحظ وسائل الإعلام المحلية والمجاورة. وقامت أعداد أكبر بكثير من الطلاب، نتيجة ذلك، بالانتقال إلى جامعات أخرى كانت برامجها تعتبر مستقرة. وبعد ثلاث سنوات من تراجع معدلات التحاق الطلبة وعدم وجود خطط لاجتذاب طلبة جدد، قرر مجلس الأمناء البحث عن رئيس جديد للجامعة.

وكان المجلس تعاقد مع الرئيسة الثانية نظراً للسمعة التي اكتسبتها خلال سنوات طويلة من حسن علاقاتها في العمل مع الطلبة والمدرسين والموظفين خلال منصبها السابق كنائب للرئيس في عدة جامعات. كما أنها اشتهرت بطريقة تفكيرها التحليلية للغاية وميلها الشديد إلى التشاور في عملها. ولدى تعيينها رئيساً لتلك الجامعة بادرت فوراً إلى لقاء الوكلاء الإداريين والأكاديميين، فرادى وجماعات، كما كانت تحضر اجتماعات الكليات والأقسام لتكوّن فكرة أفضل عن عمل المدرسين والموظفين وتصوراتهم عن المشكلات التنظيمية. وأدى ذلك إلى رفع الروح المعنوية للعاملين في الجامعة. غير أن مجلس الأمناء ضاق ذرعاً من عجزها عن الخروج بخطط ذات جدوى لمعالجة التراجع في معدلات تسجيل الطلاب والموارد المتضائلة والتكاليف المتزايدة. وأعفاها المجلس من منصبها بعد عامها الثاني فيه لفشلها في إدراك الحاجة إلى القيام بعمل فوري لحل تلك المشكلات.

وسعى المجلس إلى أن يولي عناية خاصة لاختيار الرئيس الثالث، الدكتور هيليارد، وتمكن من ملء المنصب الشاغر بعد أكثر من عام من المداولات، لا بل إنه لجأ إلى استخدام متخصص مرموق في انتقاء المدراء والرؤساء يتمتع بشهرة على صعيد البلاد للإسهام في عملية الانتقاء. وكان الدكتور هيليارد قد برز اسمه كمرشح مثالي للمنصب. إذ كان على ما يبدو يدرك أهمية السرعة في حل المشكلات. وحتى خلفيته الأكاديمية المترسخة كخريج جامعة متخصصة بالفنون

الحرة لم تقف حائلاً دون تفهمه للحاجة الملحّة إلى وضع برامج مهنية ذات نوعية عالية، وكانت له رؤياه الخاصة في مستقبل الجامعة كما أنه كانت له روابط خارجية ممتازة. وكان يتمتع بشخصية آسرة ما دفع مجلس الأمناء إلى الاعتقاد بأن تعامله مع جميع أصحاب المصلحة بالجامعة سيكون رائعاً.

وكانت خطة هيليارد المبدئية، التي حازت رضى الهيئة التدريسية والموظفين ومجلس الأمناء، تقوم على وضع برامج رئيسة ومتخصصة في مجال الفنون الحرة للدراسات العليا لتعزيز برامج الدراسات العليا الراهنة والتقليدية التي بَنَتْ عليها جامعة أ ب ت سمعتها العريقة في ميدان برامجها الدراسية (للمرحلة الجامعية) والحصول على الموارد من المجتمع المحلي. وقد عمل، على سبيل المثال، مع المدرسين في فرع الدراسات الإنسانية لتطوير برنامج في الكتابة لنيل شهادة الماجستير وتعاقد مع كتاب محليين مرموقين ومدرسين مساعدين، إضافة إلى كاتب شهير على الصعيد القومي الأميريكي لصناعة البرنامج في قالبه المرغوب. وكانت الجامعة تعتبر طلبة الدراسات العليا أول زبائنها لهذا البرنامج لأنهم لا يتطلبون سوى القليل جداً من الخدمات الطلابية وعادة ما لا يحتاجون إلى حسومات كبيرة في تكاليف الدراسة. وبرز عدد من برامج شهادات الدراسات العليا «الأنيقة» هذه في عهد إدارة الدكتور هيليارد وتمخضت عن نتائج باهرة على صعيدي رفع معدلات الالتحاق وترسيخ مكانة الجامعة على النطاق القومي.

ولم يبخل الرئيس هيليارد مطلقاً في الإنفاق على برامج الشهادات الجديدة تلك في التعاقد مع الخبراء معرباً عن اعتقاده بأن البرامج جديدة النوعية تتطلب هيئة تدريسية وإدارية ذات جودة عالية أيضاً. كما أنه كان يعتقد بأن مكتبه وسكنه في الجامعة ينبغي أن يكونا لائقين لاستقبال الشخصيات أو الهيئات التي قد تكون من المانحين بسخاء أو كبار السياسيين. وكان هيليارد ينفق ببذخ على إقامة حفلات الاستقبال وغيرها من المناسبات الجامعية وأصبح شخصية شعبية في المجتمع المحلي على الرغم من اتهام وكيل الجامعة إياه بأنه كان «يرتكب جريمة قتل بحق الميزانية».

لكن خطة الدكتور هيليارد في نهاية المطاف لم تتمخض عن زيادة إجمالية في عدد الطلاب المنتسبين ولا عن زيادة في المساهمات أو المنح للجامعة. وأقصاه مجلس الأمناء بعد أن أمضى في منصبه ثلاث سنوات.

التحرك إلى الأمام

كان مجلس الأمناء يدرك بأن اختيار الرئيس التالي للجامعة هو المحك الحقيقي الذي سيقرر نجاحها أو مواجهتها إخفاقاً آخر في تطوير خطة استراتيجية فاعلة خاصة بها وفي تطبيق تلك الخطة. ويذكرنا مغروري (Maghroori) ورولاند (Rolland) [1997] بأن على أي رئيس جديد للجامعة أن يظهر كفاءة استراتيجية حيوية في إدارة وتوجيه مختلف الأعضاء في الأسرة الجامعية بترجمة رؤيا مجلس الأمناء ورسالته إلى خطط عمل (استراتيجيات) لتحقيق الأهداف المنشودة. كما أن على ذلك الرئيس الجديد أن يكون متمكناً من الإشراف على تنفيذ خطط العمل هذه بأن يوائم بين العملية الداخلية للتنظيم، كالبناء الهيكلي ونظام المكافآت والمهارات ونظام الجامعة وأسلوبها وموظفيها وقيمها المشتركة (كوتر ـ 1978, Kotter؛ بيترز ـ Peters ووترمان ـ Waterman، 1982) ، وبين الفرص أو المخاطر التي تصدر عن البيئة الخارجية.

وكان على مجلس الأمناء، قبل الإقدام على البحث عن رئيس جديد، أن يجري تقويماً لوضع الجامعة (أو نمطها) في السوق وللمخاطر والفرص المتعلقة بذلك الوضع. كما كان عليه أن يحدد عالم الاستراتيجية التنافسية الإجمالية للجامعة والمقاربة الاستراتيجية لأوضاع السوق من أجل تطوير خطة استراتيجية للإدارة. وبعد الفراغ من ذلك، كان يتعين على المجلس أن يبحث عن رئيس قادر على فهم الوضع الراهن ودفع الجامعة إلى أن تحتل لنفسها موقعاً أفضل في السوق. كما كان عليه أيضاً أن يعمل بشكل وثيق مع الرئيس الجديد لاستنباط أسلوب للتطبيق يختلف بوضوح عن أساليب الرؤساء الثلاثة السابقين ومن شأنه أن ينتقل بالجامعة بنجاح مما هي عليه إلى ما تحتاج إلى أن تكون عليه.

تدريب: تحديد موقع جامعة أ ب ت على النموذج ذي البعدين

كي نشرح كيف يمكن للجامعة أن تستهل تلك العملية، نعود إلى أداة قياس الموارد والفلسفة المؤسسيّتين التي شرحناها في العرض السابق 5-1. فبتطبيق وقائع الحالة يستفيد المجلس من الاعتماد على هذه الأداة في تحديد توجهٍ لموقع جامعة أ ب ت على النموذج المعروض في الشكل 5-1. كما أن ذلك يفيد أعضاء المجلس في تحديد ملامح ما يتطلبه الانتقال بالجامعة إلى موقع مختلف على النموذج، إذا كانوا يشعرون أن ذلك هو الهدف الاستراتيجي المناسب الذي ينبغي أن تصل الجامعة إليه. ودعونا هنا نتحرى كيف يمكن للمرء أن يكمل الوسيلة المذكورة ومن ثم يطرح تفسيره لها. وللقيام بذلك علينا أولاً أن نجدد قاعدة الموارد المؤسسية النسبية لجامعة أ ب ت، وعلينا ثانياً أن نحدد فلسفتها المؤسسية السائدة.

الخطوة 1: الموارد المؤسسية (محور X)

بالنسبة إلى الفقرة الأولى من العرض 5 ـ1، هناك ثمانية آلاف طالب في جامعة أ ب ت (تسجيل ثلاث نقاط). وبالنسبة إلى الفقرة 2 ب (المتعلقة بالجامعة الخاصة مقابل العامة)، تبلغ التكاليف الدراسية السنوية للطالب الواحد حوالي20 ألف دولار (تسجيل أربع نقاط). وبالنسبة إلى الفقرة 3، لا تصل المنح السنوية إلى عشرة ملايين دولار في العام الواحد (تسجيل نقطتين). وبالنسبة إلى الفقرة 4، تبلغ الهبات المؤسسية حالياً 50 مليون دولار (تسجيل ثلاث نقاط). وبالنسبة إلى الفقرة 5، تبلغ المنح السنوية حوالي أربعة ملايين دولار (تسجيل نقطتين). وبالنسبة إلى الفقرة 6، تبلغ علاوات السفر لأعضاء الهيئة التدريسية 250 دولاراً في السنة (تسجيل نقطة). وبالنسبة إلى الفقرة 7، يبلغ المعدل المتوسط لنسبة المدرسين المتفرغين (دوام كامل) إلى المدرسين المساعدين 1:1 (تسجيل نقطتين). وبالنسبة إلى الفقرة 8، تبلغ حصص التدريس للمدرسين المتفرغين أربع مقررات في السنة الدراسية (تسجيل نقطة). وبالنسبة إلى الفقرة 9، يبلغ متوسط حجم الصفوف

خمسة وعشرين طالباً في الصف (تسجيل أربع نقاط). وبالنسبة إلى الفقرة 10، يبلغ المعدل المتوسط لحيازة جهاز حاسوب لكل طالب في المدينة الجامعية نسبة أكثر من عشرة طلاب للجهاز الواحد 1:1 (تسجيل نقطة). وبهذا يبلغ مجموع النقاط المسجلة لجامعة أ ب ت من حيث قاعدة مواردها 23 نقطة. وإذا دونّا هذا المجموع في أسفل الشكل 5-1 ، تكون النتيجة أن علينا أن نعتبر أن قاعدة موارد هذه الجامعة أقل من المعدل الوسط.

الخطوة 2: الفلسفة المؤسسية (محور Y)

إن قياس (أثر) الفلسفة الخاصة بمؤسسة تعليمية ما أصعب من قياس مواردها، لأن بعض العوامل تتسم بأنها وضعية أكثر من كونها كمية ولهذا فهي تتطلب إصدار أحكام في شأنها. ومن هذه العوامل تركيز المؤسسة على البحوث؛ وعلى مستوى التدريس؛ ومعدل عبء الارشاد لكل عضو هيئة تدريس؛ ومستوى الممارسة البيروقراطية في المؤسسة؛ وأهمية البحوث للتثبيت؛ وأثر كل من الطلاب والخريجين ورجال الأعمال في تغيير المناهج الدراسية؛ ومستوى الاتصال مع الخريجين؛ وأخيراً مصدر التغييرات في المناهج الدراسية.

ولدى استعراضنا حالة جامعة أ ب ت وإذا طبقنا المعلومات الواردة فيها على القسم الثاني من الاستبيان، نلحظ أن الأرجح أن تسجل الجامعة 3 نقاط بالنسبة إلى الفقرة 1 من العرض 5-1 ويبدو هنا أن الجامعة تركز على البحوث تركيزاً وسطاً باعتبار أن معظم وقت المدرسين مكرس للقيام بالبحوث وأن على كل منهم أن ينشر ما لا يقل عن بحث واحد كل عام. كما أن على المدرسين واجبات إضافية (كالتوجيه الأكاديمي وأداء خدمات للمجتمع المحلي)، تزيد من ثقل الواجبات التدريسية التي تحيد بهم عن مسار جهودهم في القيام بالبحوث.

وبالنسبة إلى الفقرة 2، يبدو أن الجامعة تركز تركيزاً فائقاً على مستوى تدريس المدرسين لأن إدارتها تتوقع منهم أداءً تدريسياً ممتازاً في المقررات، فهي تعتبر نفسها مؤسسة تدريسية. وأعضاء الهيئة التدريسية غير المثبتين الذين لا

يحوزون على تقويم «جيد جداً» في أدائهم يحرمون من تجديد عقودهم بصرف النظر عن سجلهم الخاص بنشر البحوث. ومع هذا كان المدرسون يصرفون جُل أوقاتهم في القيام بالبحوث، ولم تقم الإدارة ولا الهيئة التدريسية بتطوير برامج لمساعدة المدرسين في تحسين المستوى التدريسي (بما في ذلك الاعتماد على التكنولوجيا التعليمية) أو تطوير المناهج الدراسية. ولاحظ كار (Kerr) [1975] أن المكافآت المخصصة للتدريس الجيد كانت محدودة للغاية (القليل من المكافأة أو الثناء)، في حين كانت المكافآت الخاصة بالبحوث عالية جداً (فبالإضافة إلى المكافآت الداخلية كالترقية، كانت هناك أيضاً مزايا التقدير الخارجي ورفع مكانة السيرة الذاتية)، كما كانت تلك المكافآت تتمتع بمزية التحويل إلى مؤسسات أخرى وقبولها فيها. لذلك كان منطقياً أن يركز أعضاء الهيئة التدريسية على البحوث حتى إذا كانت مؤسسة ما تدّعي أنها ترغب في مستوى تدريسي ممتاز. لهذا نجد أن في وسعنا الاستنتاج بأن تركيز جامعة أ ب ت على التدريس كان وسطاً (بتسجيل 3 نقاط).

وبالنسبة إلى الفقرة 3، يبلغ متوسط حجم العمل التوجيهي لكل مدرس في هذه الجامعة ثلاثين طالباً (تسجيل 3 نقاط)، واللافت أن الإداريين أيضاً يشاركون في ذلك العمل التوجيهي. وكان مستوى البيروقراطية في تلك المؤسسة يبدو معقولاً آخذين في الاعتبار الإجراءات المغرقة في الرسميات والتي تعتمد في معظمها على البيانات الورقية المدونة المترافقة بعملية إدارية منطلقة من مصالح الطلبة «حيث الكل يعرفك بالاسم». غير أن انعدام الاهتمام بتعميم أجهزة الحواسيب وتسهيل فتح المواقع الالكترونية على صعيد الخدمات الإدارية هبط بمستوى النوعية الإجمالية للخدمات (من هنا اقتصر التسجيل على 3 نقاط).

وتكشف لنا المقارنة بين التركيبة البنيوية والعمليات البيروقراطية بالنسبة إلى هذه الجامعة والمؤسسات المماثلة أن مستوى البيروقراطية في جامعة أ ب ت عالٍ نسبياً، ولهذا تسجل الجامعة في الفقرة 4 نقطتين.

ومن ناحية الأهمية المتعلقة بالبحوث من أجل التثبيت في الخدمة كعضو هيئة تدريس وأهمية التدريس لهذا الغرض، تُظهر حالة جامعة أ ب ت درجة عالية من التماسك والتوازن في قراراتها الخاصة بتثبيت أساتذتها وترقيتهم استناداً إلى بحوثهم وأدائهم في التدريس. وكما أشرنا سابقاً، تقوم الجامعة بإنهاء عقود المدرسين الذين لا يتأهلون للتثبيت بصرف النظر عن سجلهم الخاص بنشر بحوثهم عندما يحصلون على درجة أدنى من «جيد جداً» في تقويم أدائهم التدريسي. لهذا نجد أن لكل من البحث والتدريس أهمية متكافئة كمعيارين في اتخاذ قرار التثبيت أو عدمه (الفقرة 5 تسجل 3 نقاط والفقرة 6 تسجل 3 نقاط أيضاً).

ويبدو أن أثر الطلبة (الفقرة 7) والخريجين وقطاعات الأعمال المحلية (الفقرة 8) في وضع المنهاج الدراسي، لا قيمة له لأن معظم التغييرات في هذا المنهاج يقررها أعضاء الهيئة التدريسية كما أنها مشتقة من مثيلاتها في الكليات والجامعات الكبرى (أثر الطلبة يسجل نقطة، وأثر الخريجين والأعمال المحلية نقطة أيضاً؛ والفقرة 10 تسجل 5 نقاط، مصدر تغيير المنهاج الدراسي). ويبدو أن هناك اتصالاً واسعاً وعميقاً مع الخريجين، رغم ذلك، في المسائل الأخرى (بمعدل أكثر من ثلاث مرات سنوياً بالتأكيد) عن طريق توزيع نشرات إخبارية عليهم كل ثلاثة أشهر ونشر تقرير سنوي عن أداء الجامعة. وللخريجين هيئتهم المستقلة ويعملون مع مكتب الخريجين في الجامعة للمساعدة في إقامة المناسبات الخاصة بهم (الفقرة 9 تسجل 5 نقاط). بذلك يبلغ المجموع الكلي لجامعة أ ب ت من ناحية فلسفتها 29 نقطة، وهو ما يضعها في منطقة تميل قليلاً إلى المؤسسات المستهلكة في توجهها ضمن النموذج حين نحدد موقعها على المحور العامودي للشكل 5-1.

موقع جامعة أ ب ت بين كليات وجامعات عصر المعلومات

بعد تثبيت سجل النقاط بالنسبة إلى قاعدة الموارد وفلسفة المؤسسة على النموذج في الشكل 5-1، نلحظ أن جامعة أ ب ت، التي سجلت 23 و 30 نقطة (على التوالي)، تحتل المنطقة 2 وعلى اليسار تماماً من موقع الكليات والجامعات

الصغيرة، وأسفل ذلك الموقع قليلاً. واحتلال موقع في المنطقة 2 (ربما نشير إلى أنه قريب إلى حدٍ ما من المنطقة 1) يدل على مخاطر معتدلة في السوق. غير أن هذه المخاطر تكبر بتراجع معدلات التحاق الطلبة بالجامعة لسنوات عديدة، وانكماش حجم الهبات وسوء الإدارة المالية، وهذه كلها تنذر بإعادة الجامعة إلى المنطقة 1، أي منطقة النسبة العالية من المخاطر.

تحليل الخيارات في استراتيجية مجلس الأمناء

يفتح التحليل السابق لمجلس جامعة أ ب ت مجالات عديدة مهمة من المعلومات الدقيقة. فهو أولاً، لا يماشي تطورات موقعة في السوق وهو موقع الكليات والجامعات الصغيرة. لكن الجامعة، من الناحية الإيجابية، في حال أفضل من كثير من نظيراتها، غير أن عملياتها قد تجرها فعلاً إلى موقع يجعلها أكثر عرضة للمخاطر.

وهي، ثانياً، تتخبط. ويظهر هذا جزئياً في موقعها غير المتسق مع مواقع الجامعات المشابهة. وبما أن من المحتمل أن لا تكون جامعة أ ب ت قد حظيت بإرشاد حسن إذا نُصحت بأن تنتقل إلى الموقع الأحفل بالمخاطر والخاص بالكليات والجامعات الصغيرة العامة، فإن الموقع الذي تنتمي إليه غير واضح. والخياران الماثلان أمامها اللذان يقتضيان إجراء تعديلات طفيفة بشكل أو بآخر هما: إما أن تصبح جامعة تخصصات (مستثمرة مراكز التفوق والتميز ومطورة سمعة لها في السوق ترتكز إلى تلك المجالات المحدودة من الخبرة)، أو أن تصبح جامعة شمولية. لكن الجامعة، كي تقدم على أي من الخطوتين الآنفتين، تحتاج إلى إجراء تغييرات استراتيجية. فلكي تصبح جامعة تخصصات يتعين عليها أن تحسن قدراتها على إجراء البحوث وتحصر نطاقها في مراكز محددة للتفوق، وفي الوقت نفسه، أن تقلص أو تلغي البرامج التي لا تدعم تلك المراكز. وعلى جامعة أ ب ت أن توسع نطاق مواردها، ولا سيما في

مجال المنح والهبات لدعم كلٍ من أعضاء هيئة تدريس متميزين للغاية، ومقدرتها المتحسنة على إجراء البحوث. ولكي تصبح جامعة شمولية، يتعين عليها أن تحسن بقدر كبير قاعدة مواردها وتوجه اهتماماتها بشكل مباشر نحو حاجات المتعلمين في منطقة خدماتها، وبخاصة في ضوء حاجات المجتمع في عصر المعلومات. وقد يتطلب ذلك تحويل بؤرة التركيز في أي بحوث أساسية تكون منخرطة فيها وإنشاء برامج تربوية وإقامة أرضيات مشتركة بين الأساتذة والطلاب من شأنها أن تحسن ظروف التعلم وتدعم الأنشطة الخاصة بالبحوث التطبيقية.

ثالثاً، على مجلس أمناء الجامعة أن يدرك بأنها ببساطة ليست كبيرة بما يكفي، أو متميزة بما يكفي، للمضي في ممارساتها الصورية التي تحاكي عدداً من معايير البحوث الخاصة بالمؤسسات التعليمية. ويبدو أن ما يفرض من بحوث على المدرسين لا مكان له في جامعة أ ب ت، لا سيما أن عقد أي مدرس لا يكون أداؤه جيداً في التدريس، يمكن إنهاؤه بكل سهولة. وتحتاج الجامعة، بدلاً من ذلك، إلى تعديل فلسفاتها الأكاديمية بشكل أو بآخر، وإلى أن لا تحاول التركيز على كل من البحوث والتدريس معاً. وسوف تتمكن الجامعة من ترسيخ مقاربتها حيال تراكم الموارد أيضاً إذا حددت رؤيا أوضح عن الأكاديميين وطلابهم.

ولهذا فان مجلس الأمناء الآن، وبشروعه في البحث عن رئيس جديد يسهم في تحديد وجهة مسار استراتيجي مناسب ويوجّه الجامعة نحو التطبيق الناجح للخطة الاستراتيجية التي ستحدد تلك الوجهة، يعرف موقع الجامعة بالنسبة لسوقها ومدى قدرتها على المنافسة. كما أن على المجلس، قبل الشروع في بحثه عن الرئيس الجديد، أن يعيد النظر في أهدافه واستراتيجياته مستقبلاً وربما راجعها وفقاً لبعض المعلومات التي توافرت له بعد ذلك نتيجة إتمامه أداة القياس.

عرض إجراءات خفض التكاليف لتخفيض مجمل التكاليف وتكاليف تدريس المقررات

يبدو غريباً أن يستهدف مجلس الأمناء تدريس المقررات الأكاديمية كمجال من أجل خفض التكاليف. فالمعتاد أن تبدي الكليات والجامعات تفهماً لأهمية دعم الأنشطة الأكاديمية، لأن نقل المعرفة هو إحدى المهام الأولى لأي جامعة. غير أن بعض الجامعات يخفض فعلاً عدد المقررات التي يقدمها اعتقاداً منها بأن رواتب المدرسين والمدرسين المساعدين مرتفعة أكثر من اللازم (فتعمد، مثلاً، إلى إنهاء عقد مدرس مثبت ومتفرغ وبراتب عال والتعاقد مع مدرس جديد يحمل شهادة الدكتوراة براتب أقل بكثير). ويكون أثر هذا في نفوس المدرسين بالطبع تضاؤل الثقة والولاء وخفض الروح المعنوية والحافز على العمل - وكلها ثبت أنها تكاليف إضافية على كاهل المؤسسة في المدى البعيد.

ويجب أن تطبق إجراءات خفض التكاليف بتنسيق متأنٍّ لتفادي القيام بخفوضات في ميادين تحقق بالفعل السمعة الحسنة والنوعية العالية ومعدلات الالتحاق المرتفعة في المستقبل. فإجراء خفض في ميزانية رواتب المدرسين المساعدين، مثلاً، قد يدفع الكلية إلى تقديم شعب أقل في أي من عروضها الخاصة بالصفوف الدراسية، لكن إذا طبق ذلك بهذا الشكل فسيكبر حجم الشعبة. وقد ينطوي هذا على أثر سلبي يتمثل في تراجع سمعة المؤسسة بأنها في عملياتها تركز أولاً على طالبي العلم، وهبوط مستوى النوعية بسبب تراجع نشاط التفاعل مع الطلبة، وانخفاض الروح المعنوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بسبب تزايد مهامهم الأكاديمية. وهذه كلها مخاطر من شأنها أن تسهم، إذا تفشت في جميع حقول المدينة الجامعية، في نقل موقع الكلية المعنية إلى منطقة أكثر عرضة للمخاطر.

كما تبين أن إجراءات خفض التكاليف يمكن أن تحوّل مسار التوجّه الفلسفي للكلية بعيداً عن المستهلك واقتراباً من المورّد. وفي حالة جامعة أ ب ت نجد أن بإمكانها توفير الأموال بزيادة المهام والتوجيه لأعضاء الهيئة التدريسية وخفض عدد الموظفين الذين يؤدون هذه الخدمات. وستنخفض بذلك تكاليف التوجيه الأكاديمي طبعاً بتحويل هذا العبء إلى المدرسين.

وتؤدي إجراءات خفض التكاليف أيضاً إلى نشر البيروقراطية في المؤسسة بإدخال عدد هائل من الإجراءات للتحكم في التكاليف. وهنا أيضاً قد تصبح جامعة أ ب ت أقل توجّهاً نحو موقع المستهلك إذا أدت تلك الإجراءات إلى تضاؤل الشعور بالجو الأسروي الذي يحمله الطلاب تجاه إدارتهم ومدرسيهم. وخلاصة القول، إن إجراءات خفض التكاليف من شأنها أن تبعد الكليات عن توجّه المستهلك وقد تقلص في الواقع قاعدة مواردها إذا لم تتم إعادة استثمار الأموال في عمليات الجامعة التشغيلية. وقد تبدو هذه الاستراتيجية البارزة حديثاً (مينتسبرغ، 1987)، والمنطلقة من رغبة مجلس الأمناء في خفض التكاليف العملياتية للجامعة، أنها تحوّل جامعة أ ب ت دونما دراية إلى جامعة تخصص من حيث النموذج، مع أن هذا بالتأكيد لم يكن نيّة المجلس. وقد تكون هذه هي الحال إذا تمخضت إجراءات الخفض عن تقليص أعباء التكاليف عن كاهل المؤسسة مترافقاً بعملية لإعادة تخصيص الموارد من البرامج الأدنى مستوى إلى البرامج المتميزة. وضمن نموذج الكليات والجامعات التخصصية، لا يمكن إلا لقلة من البرامج المتميزة أن تستوعب غالبية الطلبة في الجامعة. وفي حالة أ ب ت، يمكن أن تشكل برامجها الخاصة بمنح شهادات مهنية مثل تلك البرامج.

وتتوزع جامعات التخصص، كما أسلفنا في الفصل الثاني، جزئياً بين المنطقتين 1 و 2 (على النموذج) بسبب تركيزها على عرض برامج محدودة لجزء (أو موقع) من السوق الإجمالية. وقد يكون هذا خياراً مقبولاً في المدى القصير بالنسبة إلى جامعة أ ب ت. غير أن هذه الاستراتيجية، في المدى البعيد، قد تؤدي إلى زيادة المخاطر بنقل (موقع) الجامعة إلى المنطقة الأكثر اضطراباً.

زيادة العائدات من غير الرسوم الدراسية (الهبات والمنح وعطاءات الخريجين)

من الواضح أن هذا هدف مهم ويتصدى مباشرة لمسألة توسيع قاعدة الموارد للجامعة. كما أنه يركز على بعض جوانب الضعف في جامعة أ ب ت. وقد أشار تحليلنا لهذه الجامعة أن نقاطها كانت متدنية في مجالات الموارد الثلاثة: الهبات

والمنح وعطاءات الخريجين (كان متوسط تسجيل النقاط لكل مجال 2.33)، وكان مجالا العطاءات والمنح متدنيين للغاية. والسؤال الكبير بالنسبة إلى جامعة أ ب ت يتعلق بأنواع الاستراتيجيات التي تحتاجها كي تنجح بقدر أكبر في اجتذاب المزيد من المنح للبحوث والمزيد من الهبات الكبيرة وعطاءات الخريجين، شرط أن يكون خيارها الاستراتيجي المناسب هو الاقتراب من موقع الجامعة التخصصية.

إن أثر هذا التحول في فلسفة الجامعة أثر هائل. فليس المدرسون جميعاً ناجحين كمقدمي طلبات للحصول على منح، وفي المؤسسات التدريسية لا يرغب الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية حتى في أن تكون لهم علاقة بالمنح. فاستدراج المنح فن، وتشهد أي كلية أو جامعة بحوث ناجحة بأن الأمر يحتاج إلى توافر أساتذة يهتمون بإجراء بحوث جديدة بالمنح، أو أن لهم باعاً مشهوداً بإجراء بحوث جديرة بالمنح، وأن يكونوا معتادين على كتابة مثل هذه البحوث وناجحين في ذلك وفي الحصول على تمويل لها. يضاف إلى هذا أن أساتذة كهؤلاء يحصلون على أعلى المرتبات ويتطلعون بالطبع إلى توافر مستويات عالية في أداء جامعتهم على صعيد السوق أو أفضل من ذلك إذا هم قرروا الانضمام إلى كلية أو جامعة معيّنة. وتُظهر هذه المسائل بوضوح أن الكلية أو الجامعة إذا قررت الانتقال إلى موقع استراتيجي جديد فإن ذلك يقتضي توافر مهارات جديدة وتوجهات أكاديمية جديدة، وعليها تغيير تركيبها البنيوي إلى حد كبير (وهذا لا يتحقق بين عشية وضحاها).

إن المنح السنوية والهبات مسألتان مختلفتان. فالأفراد والجماعات والشركات تقدم المنح للكليات والجامعات لأنها تؤمن إيماناً عميقاً بنوعية وقيمة برامج أكاديمية معينة للمؤسسة الممنوحة. وهي تدعم عادة المجالات التي تتميز بها المؤسسة، حيث ضمانُها نموَ هذه المجالات ودعمَها المستمرَّين من المسلّمات أصلاً. وهذا مثال واضح على عمل إحدى قوى السوق ميدانياً

في الكليات والجامعات. ولكي تحقق المؤسسة النجاح في ترسيخ برامجها المعطاءة عليها أن تضع خطة استراتيجية تزاوج بين قوى السوق هذه وبين برامج تجسد النية الاستراتيجية للمؤسسة.

ويمكن أن تؤدي المنح أيضاً إلى زيادة توجه الجامعة نحو المستهلك وذلك برفع مستوى الاتصال بين الجامعة والمعنيين بها (من الخريجين والطلبة ورجال الأعمال المحليين). لكن الكلية أو الجامعة، المعنية بطلبها الأموال من المجتمع المحلي، قد يتعين عليها أن تتخلى عن بعض السلطة إلى ذلك المجتمع بالسماح لأعضائه بأن يكون لهم رأي في الميادين التي تعتبر مقدسة في عملية تطوير المنهاج الدراسي. وبخلاف المنح، يمكن أن تَنقل المنح المؤسسةَ الأكاديمية إلى موقع التوجه نحو وضع المستهلك، وفي الوقت نفسه توسع قاعدة مواردها.

لكن حالة جامعة أ ب ت تشير إلى أنها أقرب في مهمتها وفلسفتها إلى وضع الجامعة الشاملة منها إلى وضع جامعة البحوث. وليس من الواضح لنا ما إذا كان مجلس أمنائها يدرك بأن استراتيجيته الثانية تشمل موقعين مختلفين جوهرياً فيما يتعلق بالسوق. فإن كان للجامعة أن تقلل من المخاطر التي يمكن أن تتعرض لها في السوق، فعلى أعضاء المجلس أن يدركوا بأنهم يتعين عليهم حتماً أن يوضحوا بجلاء كيف تتطابق المنح والهبات مع مهمة الجامعة بالتحديد الدقيق لهذه المهمة والاستراتيجية الشاملة للنموذج الجامعي الذي يرغبون في محاكاته.

تطوير البرامج أو الأساليب التدريسية التي توسع قاعدة الطلبة (ترفع معدلات الالتحاق) وتمكّن الجامعة من اجتذاب طلبة جدد

للوهلة الأولى، يبدو هذا الهدف متضارباً مع الهدف الأول، ألا وهو إجراءات خفض التكاليف. لكن في وسع جامعة أ ب ت إزالة هذا التضارب الظاهري إذا انتهجت أسلوب التقليل من البرامج غير الفاعلة أو إلغائها وتسخير الأموال المتوافرة عن ذلك في تنمية برامج فاعلة أو تطوير برامج جديدة. ومن شأن هذا

الهدف والاستراتيجيات المنبثقة عنه أن تساعد جامعة أ ب ت في زيادة مواردها وتعالج أيضاً السلبيات المرتبطة بمعدلات التحاق الطلبة بها. والاستراتيجيات المحتملة هنا ذات فرعين: الفرع الأول يتطلب زيادة عدد البرامج والشهادات والتخصصات والتفرعات الدراسية الأكاديمية لاجتذاب نوعية جديدة من الطلاب. والفرع الثاني يتطلب تطوير نظم أدائية جديدة للتدريس من قبيل التعليم غير المباشر (باستخدام الحاسوب) والمدن الجامعية التابعة لها.

وفيما يتعلق بتطوير برامج جديدة، نجد أن لجامعة أ ب ت فرصة لا لكي توسع قاعدة مواردها فحسب، بل لتصبح أيضاً مؤسسة ذات توجه أوضح نحو المؤسسات المستهلكة بإشراك خريجيها وطلبتها والمجتمع المحلي في تطوير مناهج دراسية جديدة. وبما أن مجلس أمناء الجامعة يقوم الآن بتغيير عملية التطوير الخاصة بالمناهج الدراسية من العملية الاعتيادية التي تجري من الأسفل إلى الأعلى، إلى عملية تبدأ من الأعلى إلى الأسفل (أو من القاعدة إلى القمة ومن القمة إلى القاعدة)، فإن مصدر معظم التغييرات في المنهاج الدراسي قد يتحول من عضو الهيئة التدريسية وأوثق الأشخاص صلة بالمستهلك إلى القسم أو الكلية أو لجنة موسعة تضم فروع الجامعة كلها، وهو ما يخفف توجه جامعة أ ب ت نحو المستهلك. وبالتالي فإن النصح الرشيد لمجلس الأمناء هنا هو دعوته إلى إعادة التفكير في استراتيجيته.

وفيما يخص النظم الجديدة المتعلقة بتطبيق البرامج يمكن لهذه الجامعة أن تؤثر بشكل مباشر في قاعدة مواردها عن طريق:

- التوسع في استخدام المنشآت الراهنة القائمة بالفعل (يمكن التوسع في برمجة الصفوف، مع أن هذا غير مذكور في حالة الجامعة، بحيث يشمل العمل في ساعات أو أيام خارج الدوام كعطل نهاية الأسبوع وساعات الصباح المبكرة وساعات المساء المتأخرة)،
- التوسع في النطاق الجغرافي كالمدن الجامعية أو قاعات الدرس التابعة لها، وربما استعين في ذلك باستخدام تقنيات التعلم عن بعد،

- استخدام التكنولوجيا أو طرق تدريسية بديلة للوصول للطلبة بشكل غير متزامن، مثل التدريس المعتمد على المواقع الالكترونية (الانترنيت) والتعلم التعاقدي ومنح الساعات الدراسية على أساس الاختبار،
- إقامة مشروع مشترك مع كليات وجامعات أخرى لعرض برامج أ ب ت في المدن الجامعية لشريكاتها،
- استنباط طرق تتحرك في الاتجاهين الأمامي والخلفي بالعمل مع المدارس الثانوية ومجالات الأعمال المحلية لعرض مقررات أ ب ت في منشآتها، وربما شمل ذلك إعداد مقررات حسب الطلب لتلبية حاجات محددة للمستهلك.

قد يؤدي معظم الإجراءات الآنفة، إن لم يكن كلها، إلى زيادة توجّه جامعة أ ب ت نحو المستهلك (لأن الجامعة تركز أصلاً وبشكل خاص على التدريس)، وذلك بزيادة أهمية التدريس، وزيادة أثر أصحاب المصلحة من خارج الجامعة في مستوى أداء المنهاج الدراسي واحتمال خفض مستوى البيروقراطية بالتقرب إلى الزبون. وخلاصة القول إن التوسع في نطاق البرامج الأكاديمية ورفع سوية تطبيقها قد يسهمان في توسيع قاعدة الموارد لجامعة أ ب ت كما يرجح أن يزيد من توجهها نحو المستهلك.

ويمكن لتطوير البرامج الأكاديمية والتوسع فيها أن يقتربا بجامعة أ ب ت إلى نموذج الجامعة الشمولية. لكن قد يتعين على الجامعة أن تطور استراتيجيات من شأنها زيادة الموارد الرأسمالية لتمويل عمليات التوسع، وربما تعين عليها أيضاً إعادة النظر في بعض خططها الخاصة بخفض التكاليف التي ذكرناها آنفاً.

ومن الخيارات الاستراتيجية الأخرى لجامعة أ ب ت الجمع بين طريقَتي تطوير البرامج وإحداث نظم تدريسية تطبيقية جديدة يمكن أن تنطوي على دفع الجامعة نحو نموذج جامعي ناشيء. في مثل هذا الاحتمال المثير تستطيع جامعة أ ب ت أن تستحدث جامعة مهجّنة بالجمع بين أحد نماذج الجامعة التقليدية

بتعليمها المستند إلى أسلوب السبورة والتلقين النظري، وبين البرامج التعليمية خارج نطاق المدينة بالجامعة والتي تستند إلى الإفادة من التكنولوجيا. ويمكن ضمن هذا الإطار أن تظل العناصر التقليدية في جوهر عمل الجامعة، كما ارتأى تومبسون (Thompson) (1967) ، في حين يمكن للعناصر الحديثة والطليعية أن تعمل على نسق فرق ذاتية الإدارة. وفي المجمل، تقتضي هذه الاستراتيجية موارد أقل من أن تصبح جامعة شمولية وتتيح لمجلس الإدارة حرية اختيار البرامج التي سيُبقيها جزءاً من جامعة «الفنون الحرة، والبرامج التي سيجعلها منفصلة مستقلة، أو ما قد يسميه تكتل مختلط من ميادين الأعمال التجارية: «وحدة أعمال استراتيجية».

استنتاجات حول أثر استراتيجيات مجلس الأمناء

حُكِمَ على أهداف واستراتيجيات مجلس الأمناء التي توارثها الرؤساء السابقون لجامعة أ ب ت بالفشل لأنها لم تدفع الجامعة قدماً إلى الأمام بوضوح نحو نموذج جامعي محدد أو موقع محدد أو توجه استراتيجي محدد. ورغم أن المجلس لم يدرك الأثر الحقيقي لهذا الوضع، فمن الواضح أن الأهداف المقترحة الثلاثة تنطوي على أعمال متضاربة حين تُدّرس من منظور السبيل الذي يمكن أن تدفع فيه هذه التغييرات موقع الجامعة المذكورة في السوق. يضاف إلى ذلك أن الرئيسين الأول والثالث اللذين تعاقد معهما مجلس أمناء الجامعة كانا على ما يبدو يتفهمان في السر هذا التناقض الظاهري لأن كلاً منهما اختار أن يتبع تكتيكاً واحداً لا غير.

والمفارقة الكامنة في ذلك هي أن الرئيس هيليارد اختار عامداً متعمداً وجهةً استراتيجية للجامعة انطلقت بها دونما قصد نحو نموذج التوجه إلى موقع المستهلك، وربما حتى إلى توجهٍ من النوع الناشئ أو المدفوع بقوى السوق والمذكور في الفصل الثالث. وقد استغل في إدخاله برامج لدراسة الفنون الحرة لمرحلة الدراسات العليا، السمعة القوية لبرامج الجامعة لمرحلة الدراسة الجامعية وموارد المجتمع المحلي ورسخ بذلك سمعة الجامعة، غير أن نجاحه في رفع نسبة

الطلاب الملتحقين تعرقل بسبب عجزه عن السيطرة على التكاليف في الوقت نفسه. فتطوير البرامج، كما أشرنا سابقاً، يقتضي استثمار الموارد وقد عجز الدكتور هيليارد عن تحقيق كلا الهدفين في آن معاً. والنمو، من حيث الإدارة الاستراتيجية، يتطلب الاستثمار في البنى التحتية ورأس المال البشري وبالتالي فإن اتخاذ إجراءات لخفض التكاليف (ما لم يحصر المرء اهتمامه في أمور تافهة كالعناية بمظهر مكتب الدكتور هيليارد) يتعارض مع استراتيجيات النمو.

تحديد الأطر الاستراتيجية التنافسية والمقاربة الاستراتيجية في السوق

في الفصل الرابع طرحنا الفكرة القائلة بأن الكليات والجامعات تتنافس فيما بينها على أساس إما الكلفة المنخفضة أو التفاضل ضمن قطاع عريض أو محدود من قطاعات السوق، وبأن مقاربتها النسبية للسوق تتفاوت بين مقاربة اقتحامية للغاية (رائدة Prospectors) وبين مقاربة سلبية (متجاوبة Reactors).

كما طرحنا الفكرة القائلة بأن الكليات والجامعات تتنافس في الوقت نفسه ضمن مواقع السوق وفيما بينها استناداً إلى مواقعها النسبية ومستوى المنافسة ضمن هذه المواقع. وفي وسع الكليات أن توضح وضع مواقعها مقارنة بمنافسيها ضمن الموقع الواحد بإحدى هاتين الطريقتين:

تحديد أطر الاستراتيجية التنافسية

1 ـ أن تصبح جامعة تكلفة منخفضة أو ذات موقع تفاضلي أقوى من منافسيها.

2 ـ أن تصبح أكثر اقتحامية في استراتيجيتها (فئة المحللين أو الرواد) من منافسيها.

تحديد أطر استراتيجية تنافسية ذات صلة ضمن جامعة أ ب ت

تبدأ المرحلة الأولى من هذه العملية بإعداد قائمة بأسماء المؤسسات المنافسة مباشرة ضمن موقع إحدى الكليات في السوق، أو المؤسسات الأقرب إلى موقعها على الخارطة ثنائية الأبعاد. ولإعداد هذه القائمة يتعين على الكلية أو الجامعة

أن تنطلق من تحديد طبيعة ميدانها التنافسي. ويمكن تحديد طبيعة هذا الميدان ضمن موقع السوق من خلال مجموعة من المتغيرات ومنها الحدود الجغرافية أو تقارب المكان، والبرامج الرئيسة والسمعة النسبية (ربما كما يحددها دليل كليات خارجي)، والموارد المالية والرسالة التعليمية والدراسة السكانية ـ النفسية للزبون (الطالب) وسعة نطاق البرامج وعمر المنشأة.

وحين يحدد مخططو الجامعة طبيعة ميدانها تصبح جاهزة لتحديد تصنيف منافسيها. ويشير بيرس Pearce وروبنسون Robinson (2000) على إداريي الجامعات أن يدرسوا العوامل التالية لدى قيامهم بعملية التمييز ما بين المتنافسين:

- معرفة الأسلوب الذي تحدد به الكليات أو الجامعات الأخرى في المواقع ذاته السوق الذي تنتمي إليه،
- تحديد مدى التشابه النسبي للمكاسب التي يحصل الطلاب عليها من برامج وخدمات الكليات أو الجامعات الأخرى،
- تحديد مدى التزام الكليات والجامعات الأخرى بمتطلبات السوق التي تحتضن موقع كل منها. هل تنوي البقاء في ذلك الموقع أو تهدف إلى ذلك في المدى البعيد (أي، هل ترغب الجامعات الصغيرة في أن تظل صغيرة أو في أن تغير موقعها في السوق؟) أم أنها تخطط للتحول بهذا الموقع إلى موقع آخر؟

ويحذر بيرس Pearce وروبنسون Robinson أيضاً من مغبة ارتكاب الأخطاء المتكررة التي يقع فيها الكثير من كبار الإداريين وهم يعكفون على تحديد منافسيهم. ومن هذه الأخطاء، التركيز على المنافسين المعروفين، والفشل في الوقت نفسه في البحث عن منافسين جدد ووافدين محتملين إلى الموقع ذاته ضمن السوق، والمبالغة في التركيز على المنافسين الكبار والتقليل، في الوقت ذاته، من شأن الصغار إلى الحد الأدنى، واستبعاد المنافسين الدوليين أو داخل البلاد، والتوقع أن يُبقي المنافسون على استراتيجياتهم الحالية ويخطئوا في قراءة التغيرات في تلك الاستراتيجيات، والتركيز على الموارد الملموسة للمنافسين

(الموجودات المالية وعدد الطلاب إلخ..) وإهمال الموارد غير الملموسة (نوعية الأفراد العاملين) والافتراض المسبق بأن جميع الكليات في الموقع تتأثر بالتساوي بعوامل البيئة الخارجية، بمعنى أنها تواجه الأخطار والفرص ذاتها.

وحين يفرغ المخططون من عملية تحديد المنافسين، تأتي المرحلة الثانية من التحليل التي تشمل إعداد ورقة بيانات تحوي معلومات عن المؤسسة المنافسة القريبة أو الداخلة في حلبة التنافس بما في ذلك تكاليف الدراسة ووصف موجز عن الكلية أو الجامعة المنافسة ومعدل التحاق الطلاب وعدد الشهادات والشهادات الأعلى ومعلومات أخرى يعتبرها الطالب ذات صلة بالمسألة لدى تمييزه بين الكليات القائمة على إما التكلفة المنخفضة (من قبيل عرض حسومات على معدل التكاليف الدراسية) أو استراتيجية تفاضلية (من قبيل شروط الالتحاق والسكن وجودة برامج الشهادات والأنشطة خارج المنهاج (كومت Comte ووايت White، 1999) انظر الجدول 5-1 كمثال على ذلك.

والمرحلة الثالثة هي المرحلة التشخيصية للتحليل الخاص بتحديد المواقع، وتنطوي على اتخاذ قرار في شأن الموقع المناسب للكلية أو الجامعة المعنية من حيث نسبية التكاليف والموقع التفاضلي. وعلى الرغم من أن الجدول 5-1 غير مكتمل إلى درجة التحليل التام، فمن الواضح أن جامعة نورثيرن كينتاكي هي مؤسسة (الإنتاج) منخفض التكاليف في المجموعة، لأنها تعرض أقل عدد من برامج الشهادات، وأقل مستوى من التكاليف الدراسية (على فرض أن هذه التكاليف خارج الولاية، بالنسبة إلى هذه المؤسسات، لا يمكن مقارنتها بمثيلاتها داخل الولاية)، كما أنها تعرض تكاليف ثابتة بمعدلات أقل إذا أخذنا في الاعتبار موقعها الجغرافي الذي يفرض على الطلاب قطع مسافات يومية للذهاب إليها والعودة منها. والأصعب من ذلك تحديد أي من الجامعتين الأخريين هي الأنسب من حيث وضعها التفاضلي نظراً لعدم توافر معلومات أكثر من هذه المعلومات المحدودة. وتعرض جامعة سنسناتي نطاقاً أوسع من برامج الشهادات، في حين تحصر جامعة ميامي اهتمامها في رعاية مصالح الطالب المقيم.

ونلفت الانتباه هنا إلى أن مسألة تحديد المواقع من منظور جامعة ميامي تتطرق إلى معالجة الفارق في تكاليف الدراسة بين الجامعتين البالغة نسبته 31% تقريباً. فهل خدمات ميامي للطلبة المقيمين متفوقة على خدمات جامعة سنسناتي لتبرير الفارق التفاضلي في التكاليف الدراسية، أو أن هناك عوامل ملموسة أو غير ملموسة أخرى تقتضي فرض تكاليف أعلى في نظر الطلاب؟ هل تمتلك موارد أكبر أم أن توجهها أكثر ميلاً إلى وضع المؤسسات المستهلكة؟ وبما أن جامعة ميامي لا تنافس على أساس أنها منتج ذو تكلفة منخفضة في موقعها الخاص في السوق، فمن الضروري لها أن تميز نفسها بوضوح عن منافساتها الأخريات.

رسم معالم المقاربة التنافسية لجامعة أ ب ت

يتعين على قيادتي الجامعة ومخططيها الاستراتيجيين، كي يرسموا معالم مقاربتهم تجاه موقع مؤسستهم في السوق، أن يحددوا أولاً خصائص هذه المقاربة بالنسبة إلى الأنماط الاستراتيجية الأربعة التي وصفها مايلز Miles وسنو Snow (1978) والتي عرّفناها في الفصل الرابع. ويمكن الإطلاع على لائحة كاملة للمتغيرات في «المورد Resource A7». غير أن ما يحتاج المخططون إلى أخذه بعين الاعتبار ما يلي:

- تحديد المجال ومسحه،
- النمو،
- المشكلات العملياتية وحلولها،
- بنية التخطيط للائتلاف السائد وللتوارث الإداري،
- التحكم،
- التنسيق وحل الخلافات،
- تقويم الأداء والحفاظ عليه.

الجدول 5-1 الجامعات الشمولية العامة وكليات السنوات الأربع الكبرى في سنسناتي، 1997-1998

	الوصف	عدد الطلاب المنتسبين	عدد الشهادات	أعلى شهادة	تكاليف الدراسة في الولاية
جامعة سنسناتي	4 سنوات + دراسات عليا، مهنية، تسهيلات إقامة، ذهاب ـ إياب	34526	445	الدكتوراة	3918 دولاراً في العام
جامعة ميامي	4 سنوات + ما بعد التخرج، مهنية، أغلب الطلاب مقيمون	19562	270	الدكتوراة	5660 دولاراً في العام
جامعة نورثيرن كنتاكي	4 سنوات + دراسات عليا، مهنية، أغلب الطلاب غير مقيمين (ذهاب ـ إياب)	11473	73	الماجستير	1800 دولاراً في العام

المصدر: كومت Comte و وايت White (1999). بالإذن.

في وسع مدراء الجامعات ومخططيها استقاء معلومات من الجدول الوارد في «المورد آ» للتدقيق من أجل تحديد التوجه الاستراتيجي بمجمله للكلية أو الجامعة المعنية. تجدر الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من أن أي جامعة لا يمكن أن تكون هي الأنسب مثالياً في إطار مقاربة استراتيجية معينة، إلا أنه ينبغي أن تكون هناك خصائص مهيمنة تقارب حدود المؤسسة المدافعة ـ المحللة (المدافعون ـ المحللون) أو المؤسسة المبادرة - المحللة (المبادرون ـ المحللون). والمؤسسات التي ترى أنها تجمع ما بين صفات المدافعين ـ المبادرين، وربما أيضاً شيئاً من خصائص المحللين، يجب أن تتقبل أنها تملك أيضاً خصائص المتجاوبين.

وبعد الفراغ من تحديد المقاربة الاستراتيجية للجامعة، يجب جمع البيانات عن المنافسين ضمن موقع السوق عن طريق المنهج 1 في اللائحة الأسبق تحت عنوان «تحديد الاسترايجية التنافسية». وباستخدام لائحة التدقيق المذكورة في الجزء الأول، يصبح في الإمكان عندئذ صياغة مقاربة إجمالية تجاه كل من المنافسين الآخرين. ومن ثم تضاف هذه المعلومات إلى صفحة البيانات الخاصة بالمؤسسة المنافسة والمعروضة في الجدول 5-2.

الجدول 5-2: الاستراتيجية والمقاربة التنافسية للجامعات الشمولية العامة وكليات السنوات الأربع الكبرى لولاية سنسناتي، 1997-1998

	الوصف	عدد الطلاب الملتحقين	عدد الدرجات	أعلى درجة	رسوم الدراسة في الولاية
جامعة سنسناتي	4 سنوات + دراسات ما، مهنية، سكنية، ذهاب ـ إياب. تفاضلية ـ مدافعة.	34526	445	الدكتوراة	3918 دولاراً في العام
جامعة ميامي	4 سنوات + دراسات عليا مهنية، أغلب الطلاب مقيمون، تفاضلية ـ تحليلية.	19562	270	الدكتوراة	5660 دولاراً في العام
جامعة نورثيرن كنتاكي	4 سنوات + دراسات عليا، مهنية، أغلب الطلاب ذهاب ـ إياب تكلفة منخفضة ـ رائدة	11473	73	الماجستير	1800 دولار في العام

استناداً إلى كومت و وايت (1999). للإيضاح، عمدنا إلى طرح فرضيات في شأن المقاربة الاستراتيجية لكل جامعة والتي لا تدل عليها مواد الحالة التي أوردها الباحثان عام 1999.

تحديد الاستراتيجية التنافسية والمقاربة التنافسية لجامعة أ ب ت

كانت أ ب ت تعتبر نفسها جامعة محلية ولذلك حدّدت مجالها على أساس جغرافي. ونحتاج إلى جمع معلومات عن كليات خاصة محلية يبدو أنها تملك قاعدة موارد أوسع من قاعدة الكليات الصغيرة لكنها لا يمكن أن تعتبر جامعات شمولية حقاً، وذلك لأن الموقع الاستراتيجي لجامعة أ ب ت كان يقع قريباً من الحد الخارجي لتصنيف الكليات الصغيرة. وتبرز لنا هذه الحالة أن عدة كليات خاصة أخرى محيطة بجامعة أ ب ت تتفاوت في حجمها بين ألف وخمسمئة طالب إلى ثمانية عشر ألف طالب. وبما أن أ ب ت تضم ثمانية آلاف طالب، فقد يستبعد المرء من التحليل المؤسسات التي هي أصغر بكثير أو أكبر بكثير من حيث الحجم، كالجامعات التي لا يبلغ عدد طلابها الخمسة آلاف أو التي يتجاوز فيها عددهم الخمسة عشر ألفاً، أو التي لا تعرض النطاق النسبي نفسه من برامج الشهادات (استبعاد الكليات التي لا تعرض سوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) أو الجامعات التي تعرض فائضاً من برامج شهادة الدكتوراة).

وليس هناك وفرة في المعلومات عن الجهة المنافسة في هذه الحالة، لكننا على يقين من أن جامعة أ ب ت تصنف في مجموعة الكليات الخاصة المحلية ذات الأسعار المرتفعة، لكنها تجري حسومات على هذه الأسعار كي تظل قادرة على التنافس نوعاً ما في مجال الأسعار. ومن حيث المعلومات المتوافرة من صفحة البيانات، تتمتع جامعة أ ب ت بوجود توازن بين عدد الطلاب المقيمين والمرتحلين منها وإليها يومياً وبأوسع نطاق من البرامج داخل المدينة الجامعية في المجالات المهنية (الأعمال، التعليم، القانون والهندسة). وتبدو بدايات صفحة البيانات التنافسية مشابهة للجدول 5-3.

الجدول 3-5 جدول بيانات تنافسية لجامعة أ ب ت

	الوصف	عدد الطلاب المنتسبين	أعلى شهادة	رسوم الدراسة السنوية في الولاية
جامعة أ ب ت	4 سنوات + دراسات عليا التخرج، مهنية، نخبوية، درجة في الفنون الحرة، تجمع بين الطلاب المقيمين والمرتحلين يومياً.	8000	الدكتوراة	أقل من 20 ألف دولار
الجامعة المنافسة آ	4 سنوات دراسية للتخرج، علوم، أغلب الطلاب مقيمون	5000	الماجستير	15800 دولار
الجامعة المنافسة ب	4 سنوات + دراسات عليا، مهنية، أغلب طلابها مرتحلون (ذهاب - إياب)	12000	الدكتوراة	17800 دولار

استناداً إلى كومت و وايت (1999). للإيضاح، عمدنا إلى طرح فرضيات عن الجامعتين المنافستين آ و ب لم يرد عرضها في الحالة التي يوردها الباحثان.

ويمكننا، بمعلومات محدودة، أن نجزم بأن جامعة أ ب ت ليست المنتج منخفض التكاليف ضمن هذه المجموعة وبأنها تبدو أقرب إلى الجامعة التفاضلية، نظراً إلى تركيزها على البرامج الدراسية المهنية و «النخبة» من برامج الفنون الحرة ودرجاتها الأكاديمية. ولا ندري حتى الآن كيف تتوافق هذه البرامج مع البرامج المنافسة للجامعات الأخرى لذلك لا نعرف الجامعة المتفاضلة إلى أعلى درجة.

ومن حيث المقاربة التنافسية لجامعة أ ب ت تجاه السوق، في وسعنا أن نستنتج عموماً أنه نظراً إلى حالة الاضطراب في مسألة اختيار الرئيس والافتقار إلى توجه استراتيجي واضح للجامعة في آراء أعضاء مجلس إدارتها، فقد كانت الجامعة ذات طبيعة متجاوبة في مواقفها. وفي وسع المرء أن يستشرف بالرؤية البعيدة الخصائص الاستراتيجية التالية لجامعة أ ب ت:

تحديد المجال ومسحه (محلّلة)

- حافظت الجامعة عموماً على مجموعة مستقرة من البرامج، لكن، بسبب إدارة الرئيس هيليارد، غامرت في وضع برامج نخبوية جديدة لنيل شهادات مختلفة تربط تلك البرامج بمقتضيات المجتمع المحلي.

النمو (محللة)

- تحقق النمو، مع أنه بأقل قدر، بفضل تطوير برامج جديدة في الأسواق الحالية ـ مرة أخرى، برامج الشهادات النخبوية.

المشكلات التشغيلية وحلولها (مدافعة ـ رائدة)

- يجري تحديث التكنولوجيا يجري تحديثها لتواكب الاتجاهات المعاصرة (رائدة)؛ لكنها لا تستخدم من أجل تطوير البرامج (مدافعة).

- لا تستخدم التكنولوجيا لتحسين الكفاءة. تسجيل الطلبة والأنظمة الأخرى تعتمد أسلوب التدوين على الورق. الموظفون يدفعون قدماً نوعية الأنظمة من قبيل إقامة علاقات ودية مع الطلبة (مدافعة).

الائتلاف السائد والتتابع الإداري (مدافعة)

• الإداريون دون مستوى الرئيس يترقون من خلال المراتب ويبقون في المؤسسة لوقت طويل.

التخطيط (متجاوبة)

• مع أن الدكتور هيليارد كان يتمتع ببعد نظر، فلم يكن ظاهراً أن أياً من المقاربات الثلاث للتخطيط قد جرى استخدامها.

البنية (مدافعة)

• بنية مؤسساتية عاملة تتصف بتقسيم مكثف للعمل.

التحكم (مدافعة)

• يعتمد على الميزانية ومساره من الأعلى إلى الأسفل، رغم أن أنظمة التحكم العاملة هنا غير واضحة بالضبط.

التنسيق وحل الخلافات (مدافعة)

• يتم اتخاذ القرارات عبر سلسلة من المناصب الإدارية سواء كانوا نواب الرئيس أو الرئيس.

تقويم الأداء والحفاظ على مستواه (مدافعة)

• يعتمدان على الميزانية وعدد الطلاب المسجلين (المنتسبين) مقارنة بالأداء في الماضي.

يتضح لنا إجمالاً أن جامعة أ ب ت لها خصائص المؤسسة المدافعة في المقام الأول، مع أنها في مجال السوق والنمو تظهر خصائص أقرب إلى المؤسسة المحللة. وإذا عدنا إلى الجدول 5-3 لاستخلصنا أولاً المعلومات التي تشير إلى أن أ ب ت مؤسسة تفاضلية – مدافعة، ومن ثم نحاول تحديد معالم الاستراتيجية والخصائص التنافسية لمنافسيها (الجدول 5-4).

الجدول 5-4: جدول بيانات تنافسية لجامعة أ ب ت بما فيها استراتيجية وأسلوب تنافسيان

	الوصف	عدد الطلاب الملتحقين	أعلى شهادة	رسوم الدراسة السنوية في الولاية	الاستراتيجية
جامعة أ ب ت	4 سنوات + دراسات عليا، مهنية، درجة في الفنون الحرة النخبوية، سكنية، تنقلية (ذهاب ـ إياب)	8000	الدكتوراة	أقل من 20 ألف دولار	تفاضلية، منعزلة
الجامعة المنافسة آ	4 سنوات دراسية للتخرج، علوم، أغلب طلابها مقيم.	5000	الماجستير	15800 دولار	تكاليف منخفضة، محللة
الجامعة المنافسة ب	4 سنوات + دراسات ما بعد التخرج، مهنية، أغلب طلابها مرتحل (ذهاب ـ إياب)	12000	الدكتوراة	17800 دولار	تكاليف منخفضة، متجاوبة

استناداً إلى كومت و وايت (1999) للإيضاح، طرحت افتراضات عن المنافستين آ و ب لم ترد في وصف الحالة المعروضة.

ويشير تحليلٌ لهذه المعلومات الإضافية إلى أن جامعة أ ب ت يتحدد موقعها على الوجه الأمثل باعتبارها مؤسسة تفاضلية ومدافعة في آنٍ معاً. (بنقاط تسجيل بين 23 و 30) في الشكل 4-1 الذي يشرح النموذج الثلاثي الأبعاد للكليات والجامعات في عصر المعلومات.

تقويم الموقع الحالي في السوق

يتعين على إداريي ومخططي الجامعات، لدى تصديهم لتقويم موقع مؤسساتهم الحالي في السوق، أن يطرحوا على أنفسهم سؤالين:

1 - هل نحن راضون عن الموقع العام لمؤسستنا في السوق (كما تحدده مواردنا وفلسفتنا) مع اعتبار المخاطر المتعلقة بهذا الموقع؟

2 - هل نحن راضون عن موقع مؤسستنا في السوق (كموقع تجاري) مقارنة بمواقع منافسينا (المقاربة التنافسية والخصائص)؟

يتطرق السؤال الأول إلى تقبل المؤسسة موقعها في السوق مع الأخذ في الاعتبار نمط الجامعة المحدد الذي تتوافق معه والخطر المرتبط بموقعها المحدد. وعلى المؤسسات أن تختبر مدى تحمل كل منها للمخاطر، بصرف النظر عن وضعها في موقع السوق، وأن تتأكد مما إذا كانت مرتاحة لوضعها الراهن. ويبدو أن المؤسسات المدافعة أقلها تحملاً للمخاطر، في حين يبدو أن نظيراتها المبادرة (الرائدة) تنتعش وتزدهر على الفوضى (بيترز، 1987). وفي الحالة التي نعرضها، تجد جامعة أ ب ت نفسها قريبة نوعاً ما إلى قطاع الكليات الصغيرة وتقترب منها أكثر فأكثر كل عام مع استمرار الانخفاض في معدلات الطلبة الملتحقين. وتزيد هذه القاعدة من الموارد المتضائلة مخاطرَها من خلال الانتقال بهذه الجامعة في اتجاه المنطقة 1. وبوصفها مؤسسة مدافعة ومنافسة يبدو مجلس إدارتها ضعيفاً من حيث تحمل المخاطر وقرّر ضمناً أن هذا الخطر

الإضافي لا مبرر له، مع أن أعضاءه لم يدرسوا المكاسب الكامنة المتحصلة من التنافس في موقع السوق هذا. وعلى المجلس أن يتحرك لهذا السبب نحو اتخاذ الخطوة التالية، ألا وهي إعادة تحديد موقع الجامعة في حلبة السوق.

ويطرح السؤال الثاني حين تكون الكلية أو الجامعة مرتاحة للمخاطر المرتبطة بوضعها في السوق، وتعالج مسألة المقاربة والخصائص التنافسية للمؤسسة مقارنة بالموقع في السوق. وإذا كان لمجلس إدارة أ ب ت قدرة أكبر على تحمل المخاطر، ففي وسع أعضائه عندئذ دراسة التكاليف والمكاسب المحتملة والمتعلقة بالتنافس كجامعة تفاضلية ـ مدافعة. وقد تكتشف الجامعة بعدئذ أن لها، في مجالها الجديد، أكبر عدد من برامج الشهادات. وسيسمح هذا الوضع للجامعة أن تصبح أكبر مؤسسة تفاضلية في موقع السوق وبالتالي أن تحدث ميزة تنافسية مستدامة يمكن حمايتها بسهولة، نظراً لخصائص أ ب ت كجامعة مدافعة.

وإذا أدركت هذه الجامعة أن برامجها أكثر تكلفة من طاقتها، فبوسعها تحويل استراتيجيتها إلى وضع المنتج ذي التكلفة المنخفضة نظراً لقاعدة مواردها الأوسع ولأن المؤسسات المدافعة تركز على الإجراءات الخاصة بخفض التكاليف. وبصرف النظر عن المقاربة التنافسية في موقع السوق، ستتقبل جامعة أ ب ت موقعها هذا مجازفة بزيادة المخاطر، وبذلك تصبح «السمكة الكبيرة في البركة الصغيرة».

وكما عرضنا في الفصل الرابع، تتطلب المنافسة داخل المواقع أن لا تحصر الكليات والجامعات نفسها وسط السلسلة المتواصلة من الاستراتيجيات التنافسية في موقعها داخل السوق، بل عليها أن توجد موقعاً متميزاً بوضوح بين منافسيها ومن ثم تحدد جامعة أ ب ت وضعها الاستراتيجي في موقعها بالنسبة إلى منافسيها باستخدام جدول البيانات التنافسية، كما تحدد أسلوب إيضاح وضعها في القطاع (المناسب) من الصناعة (التنافسية) بطريقة تفصلها عن غيرها من المؤسسات المماثلة.

اختيار وضع جديد

على الكليات والجامعات التي تقرر إعادة تجديد مواقع مؤسساتها أن تدرس أوضاعها وتحدد النموذج الجامعي الذي من شأنه أن يقلل المخاطر التي قد تتعرض لها المؤسسة إلى مستوىً كافٍ (كنقلها من المنطقة 1 في اتجاه المنطقة 3). وفيما يتعلق بإعادة تحديد الموقع لجامعة أ ب ت، فإن أمام مجلس إدارتها عدة خيارات من شأنها أن تقلل المخاطر التي قد تواجهها نظراً لموقعها الحالي في السوق (نقلها بشكل أكثر ثباتاً إلى المنطقة 2 وربما إلى المنطقة 3):

- التوسع في قاعدة مواردها والانتقال نحو نموذج الجامعة الشمولية أو موقعها أو حتى نحو نماذج جديدة.
- التوسع بشكل كبير في قاعدة مواردها وتوجهها الأقرب إلى المؤسسات المورِّدة والانتقال أيضاً في اتجاه جامعة البحوث - 1 أو موقعها أو في اتجاه نماذج جديدة.
- التوسع في توجهها الأقرب إلى المؤسسات المستهلكة وأن تصبح نموذجاً جامعياً ناشئاً بإيجاد موقع جديد.

وينبغي أن تتقرر إعادة تحديد الموقع بالنسبة إلى جامعة أ ب ت، أو أي مؤسسة مماثلة، من خلال عملية تخطيط استراتيجي (راجع دولنس وراولي ولوجان، 1997). هذه العملية تحدد للجامعة أبرز المؤشرات على سير الأداء وتقوّم الظروف المحيطة بها خارجياً وداخلياً وتوافق بين نواحي القوة والفرص وتنتقي الاستراتيجية، أو الاستراتيجيات، والأهداف التي هي الأنسب لكل من رسالة الجامعة وموقعها في السوق. ويمكن تعديل هذه المنهجية لتناسب أي نمط تنافسي جامعي (مدافع، رائد، محلل) لأن التخطيط عنصر مهم للغاية من خصائص كل نمط. والمؤسسات المتجاوبة هي التي ستواجه أكبر المصاعب، فالتخطيط ليس هو النمط السلوكي العادي بالنسبة إلى هذا النمط من المؤسسات.

ولدى قيام المؤسسة بتحديد بدائلها من حيث أنماط الجامعات التي يمكن أن تكون مثلها، تصبح المرحلة التالية إعداد جداول بيانات تنافسية (شبيهة بالخطوة4) من أجل المواقع الجديدة في السوق (سواء كانت عامة أم خاصة) التي تخطط تلك المؤسسة لاحتلالها. وقد يؤدي انتقال مؤسسة تعليمية ما لموقع جديد إلى تحويل مقاربتها التنافسية وخصائصها في ضوء نوعية منافسيها الجدد.

وننصح بشدة أيضاً المؤسسات الراغبة في تحويل مواقعها إلى مواقع جديدة أن تتأكد، قبل تحركها، من البدائل التي تتطلب أقل قدر من الجهد أو تكون الأنسب للمقاربة التنافسية التي تنتهجها المؤسسة والخصائص التي تتميز بها. والتنفيذ الناجح لتحويل وضع المؤسسة يعتمد جزئياً على مرونة هذه المؤسسة ورغبتها في التغيير وحجم هذا التغيير المطلوب (كوتر ـ Kotter, 1978؛ بيترز و وترمان ,1982).

وإذا حاولنا تطبيق هذه الخطوة على وضع جامعة أ ب ت، في حال قررت الجامعة زيادة قاعدة مواردها للتنافس في موقع الجامعات الشمولية أو موقع جامعات البحوث -1 ، فقد تجد جامعة أ ب ت أن استراتيجيتها التفاضلية واضحة البساطة مقارنة بالجامعات الخاصة الأكبر لأن هذه الجامعات تعرض مجموعة أوسع بكثير من برامج الدكتوراة. ولهذا قد لا تكون جامعة أ ب ت قادرة على الدفاع عن وضعها في السوق وربما تعين عليها أن تصبح مؤسسة محلّلة لكي تتمكن من تحديد الاستراتيجية (التكاليف المنخفضة أو الوضع التفاضلي) الأكثر فاعلية بالنسبة إلى موقع الجامعة الشمولية أو جامعة البحوث -1.

وربما كان التحول نحو نمط الجامعة الناشئة أو الهجينة أسهل على جامعة أ ب ت، لأن في وسعها أن تظل محتفظة بوضعها التفاضلي (برامج تخصصية)، لكن تزيد من توجهها نحو وضع الجامعة المستهلكة من خلال التحليل. ويمكن لهذه الجامعة، باعتبارها جامعة محللة، أن تكيّف عدداً من نظم الأداء التدريسي

المبتكرة التي تطبقها المؤسسات المبادرة في مجال هذه الصناعة بحيث تتلاءم مع برامجها القائمة. وبصرف النظر عن البديل المختار، يتعين على جامعة أ ب ت أن تغير جزءاً على الأقل من استراتيجيتها لتتوافق مع وضعها الجديد في السوق وتجري التعديلات الداخلية المناسبة.

من المهم للغاية أن تدرك المؤسسات التعليمية أن عليها أن تنتقي خياراً مما يتاح لها كي تحدد مواقعها المناسبة وتوجهاتها من حيث النموذج أو الموقع أو الاستراتيجية العامة التي ترغب في انتهاجها. فدون اختيار واضح ستجد الجامعات أنها حصرت نفسها وسط الخضم (بورتر، 1980) بين مختلف النماذج أو المواقع الجامعية وبالتالي تعجز عن تقديم خيار واضح محدد للطلبة.

وحين تفرغ المؤسسة من تحديد وضعها من حيث النمط الجامعي ومقاربتها وخصائصها التنافسية، تدخل في المرحلة التالية من مجموعة العمليات الخاصة بالتطبيق: كيف يمكن للمؤسسة أن «تصل إلى هناك من هنا»؟ في الجزء الثاني من الكتاب نسعى إلى إبراز القوى الفاعلة الإيجابية والسلبية من أجل التغيير، وكيف يجب أن توافق عملية التغيير بين كل من رسالة الكلية وبُنيتها ووضعها في السوق.



الجزء الثاني

تطبيق
الخيارات الاستراتيجية





الفصل السادس

الحقائق الراسخة لتحقيق التغيير

لقد تطرقنا، حتى هذا الفصل من الكتاب، إلى المسائل المتعلقة بالاستراتيجيات المتاحة للكليات والجامعات لضمان مواقعها في الألفية الجديدة. ولقد أنجز قياديو الجامعات ومخططوها الاستراتيجيون الكثير في مجال تطوير فهم واضح للاستراتيجيات المناسبة لأي مؤسسة بعينها من مؤسسات التعليم العالي. لكن هذا لا يتعدى كونه الجزء الأول من عملية الإدارة الاستراتيجية. وما نحتاج إليه الآن هو القدرة على تطبيق الخطة الاستراتيجية، أي التنفيذ.

وفي هذا الجزء الثاني من الكتاب نتفحص المسائل الصعبة التي تواجه إداريي الكليات والجامعات أثناء عملية التنفيذ وتشكل تحدياً أيضاً لقياديي أعضاء الهيئة التدريسية والمخططين الاستراتيجيين في تحركهم من التخطيط إلى إدارة التوجه الاستراتيجي لمؤسستهم. ونبدأ بتعريف عملية التنفيذ وآلية عملها. ومن ثم نبحث الكثير من المشكلات التي يواجهها مدراء الجامعات في أثناء سعيهم إلى تنفيذ عملية التغيير أو وضع برامج جديدة.

وحين يستعرض المرء أي نص يبحث تقريباً في الإدارة الاستراتيجية يجد أن المقصود بعملية التنفيذ هو تنفيذ *البنية الهيكلية*. والنقطة التي يريد واضعو تلك النصوص أو الكتب الدراسية إيضاحها هي أن على المؤسسة التعليمية كي تنجح في تطبيق استراتيجياتها أن تضع *بنية هيكلية* محددة لتطبيقها. والمقصود بالبنية هنا النموذج الذي ترتب المؤسسة بموجبه كفاءات العاملين لديها وأنشطتهم بحيث

تستفيد إلى الحد الأقصى من مواهبهم ومهاراتهم ضمن مجموعات منظمة لأداء مهام معينة من أجل تحقيق الأهداف والغايات. ويمضي معظم المؤلفين إلى بحث سلسلة من الخيارات البنيوية التي تشمل عادة *مصفوفة* و*شبكة بسيطة* و*عاملة ومتعددة التشعبات* (أو الشكل ـ م : م = متعدد) و*مختلطة* أو ما يمكننا تسميتها *البنى الافتراضية*. وحين تقرر المؤسسة انتهاج خطة استراتيجية معينة، تناط بالمخططين والإداريين عندئذ مهمة تغيير بنية تنظيمية (قائمة أو مقترحة) أو إيجاد بنية جديدة من أجل تنفيذ تلك الخطة على الوجه الأمثل. ولدى اختيار المؤسسة البنية المناسبة، تتقدم عملية التنفيذ نحو تحديد الأشخاص والمهام لتحقيق المقاصد المنشودة من عملية التخطيط. وفي الجزء الأول من الكتاب عرضنا ستة عشر خياراً استراتيجياً متاحاً أمام الكليات والجامعات وبحثنا في أنواع البنى التي ينبغي أن تكيّفها المؤسسات المعنية بهدف تنفيذ كل من تلك الخيارات.

هذه هي النظرية ـ ونحن لا نسعى إلى القول إن هذه النظرية ليست سليمة. غير أنها، كما هي الحال بالنسبة إلى أي نظرية، ينقصها الجانب التفصيلي الذي يحتاج إليه الإداريون الممارسون لكي يختاروا ويطبقوا بنية تنظيمية تنجح في تحديد التوجه الاستراتيجي لمؤسستهم على أرض الواقع.

وهذه مشكلة يواجهها المخططون الاستراتيجيون في الكليات والجامعات، تماماً كما يواجهها نظراؤهم في قطاعات الاقتصاد الأخرى. وقد بيّنا في الفصل الأول أن أحد التحديات الكبرى التي تقف في وجه عملية التنفيذ يتجسد في تطوير النظم المساعدة لعملية التنظيم التي تساند التوجه الاستراتيجي للمؤسسة والتي تدعمها الأوساط المهتمة بهذه المؤسسة سواء كانت داخلية أم خارجية.

إن تحقيق التغيير أمر صعب فهو يعني أن الإطار الذي أصبح الناس في جميع أقسام الجامعة يعرفونه ويثقون به كجزء من التنبؤ الصحيح بمستقبل الجامعة ربما لم يعد يخدم الأغراض نفسها بالنسبة إليهم. فبحسب شدة التغيير

الحاصل، لربما فقد البعض وظائفهم، ولربما أعيد ترتيب الأقسام والفروع أو حتى تم إلغاء بعضها، ولربما تغيرت خدمات الدعم تغيراً كبيراً، ولربما تغيرت العلاقات بين أعضاء الهيئة التدريسية، ولربما أعيدت هندسة البرامج الدراسية أو ألغيت بشكل بطيء، ولربما أصبحت الأساليب التي يعمل بها الأفراد داخل الجامعة معاً مختلفة تماماً. وهذه ليست مجرد حقائق صارخة فحسب، بل هي حقائق مخيفة بالنسبة إلى الأوساط المهتمة بالجامعة المعنية. فلا عجب إذاً أن تكون المعارضة أو اللامبالاة ماثلة في مواجهة حتى مجرد التفكير في التغيير. ونبحث في هذا الجزء من الكتاب هذه المسائل ونحاول تقديم بعض الحلول للإسهام في إنجاح عملية التغيير بأقل قدر ممكن من تعطيل سير العمل في المدينة الجامعية.

واستهلالاً لهذا البحث المستفيض، نبدأ هذا الفصل ببحث المسائل العامة التي يواجهها العديد من الجامعات، إن لم يكن معظمها، أثناء تحقيق التغييرات التي قد تفضي إلى الهزات التي ألمحنا إليها آنفاً. ومن تلك المسائل، الشعور بالرضى عن عملية التغيير لدى المدراء والموظفين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب؛ وتشمل العملية ما للتغيير من الأعلى إلى الأسفل وما عليه؛ وما لعملية التغيير من أسفل إلى أعلى وما عليها؛ وعملية إدارة التغيير بالإجماع؛ والنواحي السلبية والإيجابية لعملية تغيير القيادة؛ والنواحي السلبية والإيجابية لاستخدام وكلاء خارجيين في هذه العملية؛ والنواحي السلبية والإيجابية لفرض التغيير فرضاً (بشكل عام)؛ والتكاليف المرتبطة بعملية التغيير؛ وحقيقة التغيير البيئي. ونختتم الفصل بعرض لتحليل لوين (Lewin) لميدان القوى كسبيل لمساعدة المسؤولين عن إدارة عملية التغيير في تحديد مستوى القوى الإيجابية والسلبية قبل محاولتهم الخوض في تحقيق التغيير.

مجموعة الأوساط المهتمة بالجامعة المشاركة في عملية التغيير

يحدث التغيير في المدن الجامعية التابعة للكليات والجامعات على عدة مستويات مختلفة من الحياة الجامعية. يضاف إلى هذا أن التغيير في ميدان ما يؤثر عموماً في ميادين أخرى وبدرجة أو بأخرى. وهذا مفهوم مهم، لأنه حين

تقتضي الخطة الاستراتيجية إحداث تغييرات لها أثر في الطلاب، على سبيل المثال، فإن ذلك التغيير سيكون له أثر أيضاً في المدرسين والموظفين والإداريين. لذا كان من المهم، بالنسبة إلى العاملين على تحقيق التغيير، أن يدركوا أنهم لا يتحركون ضمن فراغ. فالتغير في ميدان ما قد يستثير المعارضة من ميادين أخرى في الجامعة حيث لا يتوقع امرؤ أن يكون أحد على الإطلاق مهتماً بذلك تحديداً. وإذا استوعب العاملون على تحقيق التغيير هذه الفكرة الشاملة عن أثر التغيير فسوف يولون اهتماماً أكبر بأقسام المدينة الجامعية برمتها لدى وضعهم الخطط الخاصة بإحداث التغيير؛ وسوف يتأكدون من مشاركة الأفراد والفروع والعمليات المتأثرة بالتغيير في اتخاذ القرارات الخاصة بشأنه؛ وسوف يحافظون على المستوى الحثيث من والتواصل وعلى أن يكون بشكل متبادل بين الأفراد المنخرطين في عملية التغيير أو المتأثرين بها، وسوف يسعون إلى جعل تجربة التغيير حدثاً إيجابياً بقدر المستطاع بالنسبة إلى المشاركين جميعاً في هذه التجربة.

وهذا أيضاً أمر صعب. فهو تدريب يستغرق وقتاً طويلاً ويتطلب تكاليف كبيرة ويقتضي مشاركة هائلة من القطاعات على مستوى القاعدة. ومن المستحيل، بالتأكيد، إرضاء الناس جميعاً على الدوام. لذا تجري تعديلات مقترحة على خطة التغيير أو أنها تُفرض فرضاً فيما يكون لجميع المعنيين في الجامعة كلمتهم المسموعة في تطبيق تلك الخطة. وقد تكون هذه تجربة محبطة للغاية، ومع أن العملية السياسية لمحاولة الوصول إلى تحقيق إجماع في هذه الصدد، قد تصبح وسيلة سياسية أيضاً لوقف عملية التغيير، فإن هذه العملية، من خلال مثابرة قياديي الجامعة ودعمهم، يمكن أن تجعل العملية الانتقالية الفعلية تتم بطريقة أكثر سلاسة وسهولة. ولكي نستوعب ذلك على مستوى أعمق نبحث الآن في كل من المجموعات المهتمة بالجامعة للحصول على صورة أوضح عمّن تكون هذه المجموعات وعما تريد وعمّا تحتمله وعن علاقاتها بالمجموعات الأخرى في المدينة الجامعية.

الإدارة

يتوافر لكل مدينة جامعية كمٌ كبير من الإداريين الذين تناط بهم قبل كل شيء مهمة ضمان سير العمل في الجامعة بيسر وسلاسة من مكتب الرئيس (أو الوكيل) مروراً بمكتب نائب الرئيس (أو نائب الوكيل) إلى رؤساء دوائر الخدمات الجامعية والعمداء الأكاديميين. ويرعى معظم هؤلاء الأشخاص المدينة الجامعية ككل. وهم على دراية جيدة بالكثير من أقسامها، لكنهم يتخذون قراراتهم الإجمالية وفق مجمل الصالح العام للجامعة. وهذا ما يجعل توجههم يختلف كثيراً عن المجموعات الأخرى التي سنتطرق إليها هنا.

وكما هي الحال في مجالات الأعمال التجارية، يقع على كاهل الإداريين في الكليات والجامعات قدر كبير من المسؤولية ويمارسون سلطة كبيرة في اتخاذ القرارات بشأن ميزانية الجامعة، ونموّها واتصالاتها وعلاقاتها الخارجية وبنيتها الداخلية. ولهذا يحتاج الجانب الإداري من التخطيط الاستراتيجي إلى التركيز على هذه المسائل واستقصاء السبل التي يمكن أن يسلكها الإداريون لكي ينجحوا في تطبيق تلك الجوانب من الخطة التي تشمل المدينة الجامعية برمتها بشكل فعال.

أعضاء الهيئة التدريسية

يؤمن أعضاء هيئة تدريس الكليات والجامعات في معظم جامعات الولايات المتحدة إيماناً قوياً بالمشاركة في السلطة ضمن المدن الجامعية وإدارتها. ويشعر أعضاء الهيئات التدريسية، الذين يسيطرون تماماً على وضع وإدارة البرامج الأكاديمية للجامعات، في أغلب الأحيان، أنه ينبغي أيضاً أن تكون لهم كلمة مسموعة في القرارات على مستوى جميع فروع المدينة الجامعية، ولا سيما إذا كان لتلك القرارات أثر في البرامج الأكاديمية. وهذا هو عموماً الميدان الذي يواجه فيه أعضاء الهيئة التدريسية والإداريون التضارب في توجهاتهم، إذ قد يدعي جانب بأن الجانب الآخر قد انتهك حقوقه بالنظر إلى طبيعة قرار من القرارات. ولسوء الحظ أن الإدارة المشتركة لا يفهمها حق الفهم أي من الطرفين في كثير من الحالات، ويؤدي الافتقار إلى ذلك الفهم بوضوح إلى تفاقم المشكلة.

وتقع على عاتق المدرسين في كليات وجامعات الولايات المتحدة وحدهم مسؤولية تطوير برامج البحوث والبرنامج الأكاديمي للجامعة وتطبيقها. وهذه هي مسؤوليتهم حصراً سواء كانت المؤسسة ذات توجهات المورِّد أو المستهلك (كما أسلفنا في الفصول الثاني والثالث والرابع). وفي معظم الحالات تمنح المدينة الجامعية أيضاً مدرسيها سلطة النهوض بأعباء تلك المسؤولية. وتبرز قضايا الإدارة المشتركة حين يشكك الإداريون بالبرنامج الأكاديمي أو يقررون من طرف واحد تغيير برنامج معين أو إلغاءه. وينبغي، في عالم مثالي، أن يبدأ التغيير في مجال وضع البرامج الأكاديمية من أعضاء الهيئة التدريسية ومن ثم ينتقل عبر القنوات الأكاديمية والإدارية إلى مجلس السلطة الجامعية للموافقة عليه. لكن قد يتخذ الإداريون بعض الأحيان قراراً في شأن برنامج أكاديمي معين استناداً إلى مراجعة للبرامج وتعبير أعضاء المجلس عن بعض نواحي القلق إزاء هذا البرنامج وإزاء حسابات تتعلق بالميزانية المخصصة له أو ربما حتى المبادئ التي تقوم عليها الخطة الاستراتيجية للمدينة الجامعية. وفي وسع المرء أن يتنبأ بالنتائج: صدور مقاومة عن أعضاء الهيئة التدريسية، وصدور اتهامات بانتهاك قواعد الإدارة المشتركة عن الإداريين.

وحين تفرض سياسة الجامعة فرضاً على أعضاء الهيئة التدريسية، تتضرر علاقة الثقة بين المدرسين والإدارة. وما يحتاج إليه الطرفان هنا هو التفهم المتعمق من جميع المعنيين لطبيعة ومستوى السلطة التي يتمتع بها الطرفان. ففي ظل الإدارة المشتركة تملك الهيئة التدريسية سلطة على النواحي الأكاديمية، وتملك الإدارة سلطة في ميدان تحقيق الصالح العام للمدينة الجامعية والقيام بإدارتها، ومع هذا يتعين على الطرفين كليهما أن يطورا مجالات حوار فعال للتواصل أحدهما مع الآخر والتوصل إلى إجماع في الرأي حيال ما يتعلق بالمسائل التي لها أثر في كلا الميدانين. ودون ذلك، قد يصبح تطبيق أي خطة استراتيجية أمراً يقارب المستحيل.

الموظفون

من عادة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس أن يتجاهلوا الموظفين في سياق عملية اتخاذ القرارات. وعلى الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين يعتمدون اعتماداً كبيراً على الموظفين، إلا أنهم نادراً ما يشعرون أن من الواجب إشراك الموظفين في عملية اتخاذ القرارات على مستوى فروع وأقسام الجامعة كلها. ومن بين الأسباب التي تدعوهم إلى ذلك، اعتقادهم كأرباب عمل (مثلهم في هذا يقارب إلى حد بعيد مثل أرباب العمل في حقل التجارة) بأن الموظفين لا يملكون سوى مصلحة ضئيلة في الجامعة لا تتعدى دفعات رواتبهم، وبأن الموظفين ليسوا مؤهلين أكاديمياً كأعضاء الهيئة التدريسية ومعظم الإداريين، وبأن الموظفين لا يدركون حقاً تعقيدات الحياة الأكاديمية. ومن منظور السلطة، لا يملك معظم الموظفين سوى سلطة شخصية ضئيلة في وظائفهم، وقد لا تكون لهم سلطة كبيرة كمجموعة مالم ينضووا تحت لواء اتحاد نقابي رسمي. وحتى هنا تنحصر سلطتهم في الرواتب والمكاسب، وليس المسائل الأكاديمية أبداً. وبهذا نلمس أن الموظفين يعاملون على هامش الأنشطة العامة القائمة في جميع فروع وأقسام المدن الجامعية كالإدارة الاستراتيجية.

وهذا، بالطبع، أمر خاطئ. ونكرر هنا القول إن كلاً من المدرسين والإداريين يعتمدون إلى حد كبير على الموظفين لمساندة أنشطتهم أو لمساعدتهم في اتخاذ قراراتهم التدريسية والإدارية. وإذا لم يكن الموظفون مهتمين شخصياً وعاطفياً في ما يجري داخل الجامعة فسيكون مستوى المساندة الذي يصلون إليه عند حده الأدنى في أفضل الحالات. فإذا لمس الموظفون أن لهم كلمة في القرارات التي يتخذها أعضاء هيئة التدريس والإداريون يرتقي مستوى نوعية المساندة التي يقدمونها بشكل ملموس. ومن المهم أيضاً أن نتذكر أن الموظفين يتحكمون في نوعية العمليات التي تجري عبر أقسام المدينة الجامعية، من تشذيب العشب إلى الاهتمام بأن يعرف أعضاء مجلس الجامعة مكان وزمان اجتماعهم التالي. إن إشراك الموظفين في المسائل الكبرى من قبيل وضع خطة استراتيجية هو أيضاً طريقة إضافية أخرى لحشد الدعم من أجل تطبيق هذه الخطة بنجاح.

الطلاب

الطلاب بالنسبة إلى معظم الكليات والجامعات هم الغرض الأبرز لوجود المؤسسة التعليمية، حتى في جامعات البحوث. وهذا الفهم للمسألة يمنح الطلاب قدراً ما من السلطة، يضاف إلى هذا أن الطلاب يدفعون الرسوم الدراسية التي هي أحد مصادر الإيرادات الرئيسة لأي مدينة جامعية. وهذه الحقيقة تمنح الطلاب مزيداً من السلطة. والطلاب في عالم اليوم هم من النشطاء، ربما ليس بالمعنى الذي كانوا عليه في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، لكنهم يهتمون بقدر أكبر الآن بنوعية ومضمون التعليم الذي يتلقونه. إنهم يريدون أن تسمع آراؤهم.

وهناك علاقة تمزج المحبة والكراهية بين الطلاب والمجموعات الأخرى في المدينة الجامعية. فمصادر الطلاب السرية، مثلاً، تحدد من ينبغي أن يعتبرونه «جيداً» ومن يعتبرونه «سيئاً» من أعضاء الهيئة التدريسية، ومن هو المساعد أو المعرقل من الموظفين، ومن هم الإداريون الذين يعملون مع الطلبة وأولئك الذين يبدو أنهم يعملون ضدهم. ومع هذا فإن طلاب اليوم أقل رضا عن أنفسهم بكثير، مقارنة بما كانوا عليه في الماضي. ومع ارتفاع الرسوم الدراسية بخاصة يرغب المزيد من الطلاب في أن تكون لهم كلمة مسموعة في قرارات المدينة الجامعية التي تؤثر في نوعية التعليم الذي يتلقونه، وغالباً ما يشمل ذلك عملية التخطيط الاستراتيجي.

والمشكلة الكبرى في التعاطي مع الطلاب التقليديين كفئة مستقلة هي أن فترة بقائهم في المدينة الجامعية مؤقتة وأن حماستهم للقيام بأنشطة داخل المدينة الجامعية محصورة إلى حد كبير في مكان إقامتهم. ويسعى بعض المدن الجامعية إلى توسيع نطاق تلك الحماسة من خلال إقامة المزيد من العلاقات الفاعلة بين الخريجين والمؤسسة. ويبدو أن جامعات البحوث ـ 1 والمؤسسات الخاصة الأصغر حجماً تبلي بلاء حسناً لاستمرارها في المحافظة على تلك

العلاقة بقدر أكبر مما تقوم به الكليات والجامعات الموصوفة في الشكل 3-2. وبصرف النظر عن ذلك، فإن من الخطأ المؤكد عدم إشراك الطلاب (وربما أيضاً الخريجين) في القرارات البارزة الخاصة بالجامعة لأن هذه هي الفئة بعينها التي تهدف البرامج الأكاديمية إلى تحقيق المكاسب لها. زد على ذلك أن الرأي القائل بأن الطلاب لا يعرفون حقاً ما يريدون من كليتهم أو جامعتهم هو رأي غالباً ما يثبت أنه خاطئ حين يُدعى الطلاب إلى المشاركة.

مجلس السلطة الجامعية Governing Board

لهذا المجلس وضع لافت للنظر في المدينة الجامعية. فهو يعقد عموماً اجتماعات دورية ويتألف من أشخاص معظمهم من مجالات الأعمال والمؤسسات الأخرى التي لا علاقة لها بالمدينة الجامعية، وتتغير أعدادها من وقت لآخر استناداً إلى تشريعات أو دستور الولاية أو القوانين الداخلية للمدينة الجامعية. وفي معظم الحالات لا تدرك هيئات السلطة في الجامعات مجريات الحياة اليومية للمؤسسة، لكنها مع هذا تمسك في يدها سلطة هائلة.

وفي المؤسسات التعليمية التابعة للولايات أو المقاطعات (في الولايات المتحدة الأميركية) نجد أن هذه الهيئة في واقع الأمر هي مجلس أمناء يعمل نيابة عن المالك الحقيقي للكلية أو الجامعة المعنية، ألا وهو الولاية أو المقاطعة، لحماية وتعزيز البرامج الأكاديمية التي اعتمدتها الولاية أو المقاطعة. وبالنسبة إلى المؤسسات الخاصة تبقى السلطة هي نفسها، لكن بدلاً من تمثيل المالكين (حكومات الولايات أو المقاطعات) فإن الهيئات الرئاسية للكليات والجامعات الخاصة تمثل المؤسسين وكبار المانحين والخريجين ومانحي الهبات للحفاظ على البرامج الأكاديمية للجامعة وتعزيزها. ولتلك الهيئات، في جميع الحالات تقريباً، صلاحية القيام بأي شيء تعتقد أنه مناسب للحفاظ على ما ائتمنوا عليه بما في ذلك التعاقد مع رئيس الجامعة أو طرده من منصبه والموافقة على

الميزانية ووضع السياسة الشاملة للمدينة الجامعية والموافقة على استمرار بعض البرامج والخدمات أو إيقافها، وبالمعنى الحرفي للكلمة، القيام بأي شيء تعتقد أنه يخدم بالشكل الأمثل مصالح المدينة الجامعية بأسرها.

ويتآلف الإداريون مع أعضاء مجلس الجامعة بقدر أكبر بكثير من تآلف أعضاء هيئة التدريس معهم. أعضاء هيئة التدريس يعرفون ما هو مجلس الجامعة وما يقوم به، لكنهم لا يولون اهتماماً عملياً بما تقوم به (مع وجود استثناء واضح عندما يحتاج إلى الموافقة على برنامج أكاديمي معين أو مراجعته، أو عندما تحتاج الهيئة إلى انتهاج سياسة في شأن مرتبات أعضاء هيئة التدريس، مثلاً، وتحديد نمط لذلك) ويدرك أعضاء الهيئة التدريسية أن قرارات مجلس الجامعة نهائية، لذلك كانت العلاقات التي تقوم بين هاتين المجموعتين المهتمتين بالجامعة وأوضاعها علاقات رسمية ومحترمة.

وهناك بالتأكيد إيجابيات وسلبيات في هذا كله. ومن الإيجابيات أن ليس هناك شك في موقع السلطة النهائية، حتى في المسائل المتعلقة بالإدارة المشتركة، وأن مجلس الجامعة بوصفه هيئةً معظمُ أعضائها من خارج الجامعة، يجعل من الممكن الافتراض بأنه أكثر موضوعية، وأن أعضاء المجلس، بوصفهم ممثلين لقوى خارجية رئيسية، يمكن أن يسبغوا حكمة عظيمة على عملية واسعة النطاق من اتخاذ القرارات في الجامعة برمتها ويمنحوها قوة كبيرة. ومن السلبيات أن مجالس الجامعات هي التي تتخذ القرارات النهائية في المسائل الأكاديمية، ومن شأن هذا أن يتعدى على الحرية الأكاديمية، وأن بعض أعضاء هذه المجالس، بوصفهم أعضاء مؤقتين لدى المدينة الجامعية، قد لا يتمكنون من أن يستوعبوا تماماً حقائق الحياة في المدن الجامعية والقضايا الأكاديمية، وأن الطبيعة، التي غالباً ما تكون سياسية لتعيينات تلك المجالس، تنطوي على احتمال بأن تؤثر القضايا الخارجية الضيقة في القرارات التي تخص المدينة الجامعية.

القوى الخارجية

تقوم الكليات والجامعات، كما يشير إلى ذلك راولي ولوجان ودولينس (1997)، وسط مجتمعات أكبر لها تطلعات في شأن الأنشطة الأكاديمية. إن التفهم والقدرة على الاستجابة بشكل مناسب هما من الركائز الأساسية التي ينبغي أن تستند إليها عملية اتخاذ لاتخاذ القرارات في المدن الجامعية الحديثة. لكن ما مدى هذه الاستجابة للتطلعات الخارجية الذي ينبغي الوصول إليه في عملية اتخاذ القرارات الجامعية؟

نجد من الطريف أن تتحول عدة وكالات لاعتماد المؤهلات الأكاديمية إلى أن تولي اهتماماً أكبر بمستوى قدرة الكليات والجامعات بشكل فردي على إظهار أنها تصغي إلى مطالب وتطلعات الأوساط الخارجية المهتمة بها، على صعيدي كل من نوع التعليم الذي توفره ومدى الفاعلية التي يتسم بها أداء طلبتها استناداً إلى خبراتهم التعليمية. وهذه هي المحاسبة، التي كانت المؤسسات الأكاديمية بطيئة في اعتناق مبدئها. ومع هذا، هناك جملة من الاتجاهات التي تدفع المدن الجامعية نحو تطوير سبل للاتصال مع الأوساط الخارجية البارزة التي تهتم بالكليات والجامعات المعنية للإسهام في التأكد من ضرورة البرامج الأكاديمية وفاعليتها. ولا نرى انعكاساً في مسار تلك الاتجاهات ذاتها في المستقبل المنظور.

لكننا نتساءل ثانية، إلى أي مدى ينبغي أن تشارك القوى الخارجية في اتخاذ القرارات؟ من المؤكد أن لا مكان، على صعيد الإدارة المحدودة داخل المدينة الجامعية، للجماعات الخارجية. ومع هذا نعتقد أن هناك مكاناً، على الصعيد الاستراتيجي، لعدد منتقى من الخبراء الخارجيين ممن تؤهلهم مواقعهم ومعرفتهم كي يستفاد من خدماتهم بوصفهم استشاريين، ونحن نعتقد أيضاً أن هذا أمر مناسب. وتقوم بذلك أصلاً جامعات عديدة، ولدى الكثير منها عدة لجان استشارية تسهم في اتخاذ القرارات الاستراتيجية على مستوى الكليات

والمعاهد والأقسام وحتى البرامج كل على حدة. وينطوي هذا العمل على مسألة الملاءمة (أي توافق هذه الممارسة مع أوضاع الجامعات)، وهذا اتجاه يعتبره الكثير من الأكاديميين اتجاهاً فيه إزعاج وتهديد. لكن إذا كانت الخطة تدار وتنقل إلى المعنيين بالشكل المناسب، يمكن أن يتمخض إشراك الأوساط الخارجية المهتمة بالجامعة في عملية التخطيط عن فوائد ومكاسب هائلة للجامعة من حيث الولوج إلى عالم الأفكار الجديدة والتقويم الموضوعي والشراكات التي تنطوي على طبيعة استراتيجية. ويمكن أن يسهم هذا كله في تطوير مجالات جديدة من الموارد. إنه وضع يمكن أن يحقق المكاسب على الصعد جميعها.

كيف تتخذ القرارات

لا ينحصر تحقيق التغيير ببساطة في طبيعة الجماعات المنخرطة في عمل من أعمال اتخاذ القرارات، بل هو ينطوي كذلك على الأسلوب الذي يتخذ به صانعو القرارات قراراتهم. وهناك في الأساس ثلاثة خيارات تتعلق بعملية اتخاذ القرار: من الأعلى إلى الأسفل (القمة إلى القاعدة) ومن الأسفل إلى الأعلى، والإجماع.

التغيير من الأعلى إلى الأسفل

هذا النوع من القرارات التي تسعى إلى التأثير في عملية تغيير كلية أو جامعة هو النوع الذي يتبع بصرامة مسارات السلطة والمسؤولية. وقد يبدأ هذا على مستوى مجلس الجامعة.

وكما أسلفنا فإن معظم المجالس تتمتع بسلطة القيام بأي عمل يشعر أعضاؤها بأنه يخدم مصالح مدينتهم الجامعية بأفضل وجه، وقراراتهم هذه نهائية لأنهم يتمتعون بالسلطة. وفي أمثلة أخرى حين يتعاقد أحد تلك المجالس مع رئيس أو مستشار (وكيل) قوي للجامعة، يكون هذا الشخص هو الذي يتخذ في الأغلب القرارات الخاصة بفروع الجامعة كلها. وإذا كان هذا الشخص يحظى بتأييد قوي من مجلس الجامعة، فقد يكون مستحيلاً أن ترفض قراراته (أو قراراتها).

الإيجابيات

ليس كل القرارات التي تتخذ من الأعلى إلى الأسفل سيئة بالضرورة. ففي الأزمات تكون هذه القرارات بالتأكيد أكثر فاعلية بكثير من أي نوع آخر. وحين يتضح أن على الجامعة تحقيق تغيير بارز ينتقل بها من جامعة ذات برامج أكاديمية تقليدية إلى جامعة ذات برامج أحدث، قد تكون القرارات المتخذة من الأعلى إلى الأسفل وصلاحياتها أكثر الطرق فاعلية في إحداث التغيير. وقد يكون من الحالات الإيجابية الأخرى أن يكون رئيس أو مستشار يحظى بتقدير واحترام بالغين، هو الذي تتطلع إليه فروع الجامعة كلها من أجل الإرشاد والتوجيه ولاسيما في القضايا المتعلقة بالجامعة برمتها. (ونحن ندرك تماماً أن هذا الوصف يبدو أنه ينطبق فقط على الرؤساء أو المستشارين الذين يرد ذكرهم في حكايات الزمن الذي ولّى وانقرض، لكن على الرغم من أن هذا ليس نموذجاً شائعاً في عالم اليوم، إلا أنه قائم في بعض الجامعات).

السلبيات

المشكلة الكبرى في اتخاذ القرارات من الأعلى إلى الأسفل هو أن من الصعوبة البالغة اكتساب دعم من مستوى أدنى له. فقد يتحمله الأشخاص المعنيون على مضض وقت الأزمات، لكنهم لا يرغبون فيه كنمط سائد. وهناك مشكلة أخرى تكمن في أن هذه القرارات أقرب إلى كونها أحادية الجانب في عالم متعدد الجوانب، ولهذا قد تكون نوعية القرار مثار شك. وهناك مشكلة ثالثة أيضاً وهي أن القرارات من هذا النوع قد تضع من يتخذها في وضع مغلق بإحكام، بمعنى أنه عندما يتخذ قراره، لا يسهل أبداً العدول عنه.

التغيير من الأسفل إلى الأعلى

وهذا هو النوع الثاني من عملية اتخاذ القرار. ففي هذا النوع من العمليات يتقدم الأشخاص المعنيون من كافة فروع المؤسسة التعليمية بآرائهم وأفكارهم والإجراءات المحتمل اتخاذها بروح من المودة والمساندة، ويتمتع الأفراد القريبون

من أدنى البنى في المؤسسة بسلطة هائلة يخولهم إياها مركزهم (وهذا ما ينطبق على معظم اساتذة الجامعة ولاسيما منهم الأساتذة المثبتون) فهم يقررون المجالات. وحين يعمل الأشخاص عند المستويات الأعلى من الإدارة العامة أساسياً كمجرد إداريين، بمعنى أن يقصروا عملهم في جعل الموارد والحاجات تطابق بعضها بعضاً ويقومون بذلك في إطار اقتراح التغييرات بأنفسهم، يتجسد أمامنا الشكل الحقيقي لعملية اتخاذ القرار من الأسفل إلى الأعلى (من القاعدة إلى القمة).

الإيجابيات

لهذا الشكل من اتخاذ القرارات ميزة الدعم المسبق من المعنيين على مستوى القاعدة، حيث يجري تطبيق القرارات. إذ لا يقتصر الأمر على أن الأشخاص الذين هم على ما يسمى "أسفل" السلم التنظيمي للمؤسسة، لديهم الدافع لتطبيق التغييرات التي كانوا اقترحوها، بل يتعدى ذلك إلى أنهم يملكون أصلاً معظم المعرفة التي تلزمهم لتحقيق التغيير على أرض الواقع. كما أن للمؤسسات التي تسهل عملية اتخاذ القرار من الأسفل إلى الأعلى ميزة القدرة على امتلاك بنى أكثر تسطحاً، أي بنى تتصف بوجود اقل قدر من الحيز الإداري على المستوى المتوسط. وهذا يمكن أن يوفر على المؤسسة قدراً كبيراً من الأموال. يضاف إلى هذا أن عملية اتخاذ القرار من الأسفل إلى الأعلى يمكن أن تطبق جيداً في أجواء بالغة الهدوء حيث يكون للتغييرات نتائج يمكن التنبؤ بها ولا ينشأ عنها سوى قدر ضئيل للغاية من تعطيل العمل في باقي فروع المؤسسات.

السلبيات

إن عملية اتخاذ القرارات من الأسفل إلى الأعلى تكون بطيئة ومضنية. وقد تتم بتنسيق محدود جداً بين متخذي القرارات ولاسيما في المؤسسات الأكبر. ونضرب على هذا مثل قسم لعلوم الحاسوب (في كلية للفنون والعلوم) لنجد أن هذا القسم قد يحتاج إلى استخدام موارد جامعية لإقامة شبكة حاسوبية على

نطاق المدينة الجامعية كلها تقوم على تكنولوجيا (آبل ماكينتوش) في حين أن قسماً لعلوم معلومات الحاسوب (في كلية للأعمال ضمن المدينة الجامعية ذاتها) قد يحتاج إلى استخدام موارد جامعية لإقامة شبكة حاسوبية تقوم على برنامج (مايكرو سوفت ن.ت). ومن منظور آخر نجد أن عملية اتخاذ القرار من الأسفل إلى الأعلى لا تستغل بشكل مناسب الخبرة الإدارية للمستويات الأعلى في تنسيق الموارد وتأمينها وتوزيعها، وتوفير موارد التسويق وموارد المعلومات الخارجية الأخرى. وأخيراً نجد أن عجز المستويات العليا من الإدارة، ضمن بيئة فوضوية، عن فرض برنامجها الاستراتيجي يزداد تفاقماً بوجود بنية (إدارية) لم تعتد أن تعتمد اتخاذ القرارات بهذه الطريقة.

التغيير بالإجماع في بيئة من المشاركة في السلطة الجامعية

يخبرنا الكثير من الخبراء في الشؤون التنظيمية بأن اتخاذ القرارات بالإجماع هو الأسلوب المفضل على هذا الصعيد. فهنا تتشارك فروع المؤسسة كلها في سلطة اتخاذ القرار. وفي الكليات والجامعات يكون هذا هو الأساس لفكرة السلطة بالمشاركة. وتطرح القرارات الرئيسة أمام المجتمع المحلي برمّته من خلال النقاش والتحليل والتنازلات، وبعدها تتوصل الجماعات المختلفة إلى قرار ـ ويؤمل هنا أن يكون قراراً متخذاً بالإجماع. (وما نقصد حين نتحدث عن الإجماع هو أن في وسع كل جماعة أن توافق على قرار مشترك).

والتغيير يؤثر في كل أفراد المؤسسة (التعليمية). وتكون لكلٍ كلمته لدى اعتماد أسلوب الإجماع في عملية اتخاذ القرارات. الكل يتمتع بامتياز لاتخاذ القرارات، لكن البعض قد لا يفسَح لهم المجال للانخراط في هذه العملية، كما يجري تماماً في الانتخابات الداخلية. كما أن المعنيين يدركون أن في وسعهم إقامة تحالفات ائتلافية وبالتالي قد يتمكنون من جعل الطرف الذي هم إلى جانبه هو الطرف المسيطر في عمليات اتخاذ القرارات في المستقبل. وهذا جو من الأجواء

السياسية الذي له إيجابياته وسلبياته، لكنه جو يمكن أن يزدهر فيه أسلوب العمل كفريق متكامل.

الإيجابيات

إن اتخاذ القرارات بالإجماع هو الأسلوب الأمثل لأن احتمال الاعتراض عليه ضئيل لا يذكر. وحتى القرار المتخذ سياسياً يظل قراراً جيداً لأن الغالبية ساندته ولأن معارضته لا تتجاوز الحد الأدنى. وهذا النمط من اتخاذ القرارات يتميز بالمساواة، ولهذا تزداد صعوبة الاعتراض عليه. كما أن القرار المتخذ بالإجماع أو القرار السياسي المتين يجعل من عملية التنفيذ إجراء يكاد يكون تلقائياً.

السلبيات

إن عملية الإجماع هي حالة تكاد تكون مستحيلة، ولاسيما حين يلمس المرء المجموعة المتضاربة من الآراء والأهواء السائدة في المدن الجامعية للكليات والجامعات، وعليه فإن عملية الحصول على إجماع تبدو. وكأنها حلم مستحيل الحدوث ولهذا يُترك معظم هذه المدن الجامعية تحت رحمة الحلول السياسية، والسياسة قد تكون بشعة. وقد أمضى راولي ولوجان ودولينس (1997، 1998) وقتاً طويلاً في الحديث عن السياسة في المدن الجامعية والحاجة إلى زعامة فاعلة (على الصعيدين الإداري والأكاديمي) للإسهام في ضمان أن تصبح جوانب النقاش والمناورة للتغيير على نطاق المدينة الجامعية برمتها ممارسة إيجابية وليس مجرد ممارسة عقيمة. والإجماع والعمليات السياسية تستغرق الكثير من الوقت وقد تلحق أضراراً خطيرة بالفرص التي قد تحقق مكاسب إيجابية للمؤسسة المعنية.

مميزات الإداري الذي يحدث التغيير الفاعل

الريادة الإدارية هي المفتاح لإدارة عملية التغيير الفاعل. ونحن هنا لا نقصد فقط رئيس الجامعة أو وكيلها، بل نتحدث عن الزعامة الأكاديمية والريادة الإدارية للموظفين (إلى درجة ما)، وإدارة شؤون الكلية وإدارة مجلس الكلية. وإحداث التغيير على أرض الواقع ينتقل بالمدينة الجامعة من أرضية مألوفة إلى

المجهول في كثير من الحالات، وتوافر ريادة إدارية لجميع فروع المدينة الجامعية تتفهم أهمية التغيير وأسلوب التغيير والنتائج المحتملة لهذا التغيير، أمر في غاية الأهمية لإحراز النجاح. وليس هناك سبيل فاعل آخر لتصور أبعاد التغيير وتحقيقه.

وسر الريادة الإدارية الفاعلة للمدينة الجامعية بكل أقسامها يكمن في التواصل الفاعل، وأسرار هذا التواصل تكمن بدورها في انفتاح العملية وصدقها وإسهامها في بناء الثقة وفتح أذنيها لسماع آراء الآخرين واختيارها الأشكال المناسبة للنقاش والموافقة على أن لا ضير في عدم الموافقة. ولو كانت هذه مفاهيم بسيطة، لما كان هناك داع لتأليف هذا الكتاب. فهذه، كما يدرك كبار إداريي المدن الجامعية كلهم، أفكار في غاية التعقيد تجعلها ضغوط الحياة الحافلة ضمن المدن الجامعية أكثر صعوبة. وأنماط الشخصيات والأنانيات الكامنة تعرقل المسارات هنا. ففي إحدى المدن الجامعية قد تعتقد رئيسة الجامعة أن لديها الحل الأوحد (لمشكلات المؤسسة) وينتهي بها المطاف إلى الدخول في معارك لا نهاية لها مع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب تدور رحاها بسبب أسلوبها الاستبدادي. وفي مدينة جامعية أخرى تُحقَن الخصومة التقليدية بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة بجرعة إضافية من عدم الثقة والنفور. وفي مدينة ثالثة واسعة الأرجاء لا يعرف الأشخاص في قسم ما زملاءهم في الأقسام الأخرى، وهم لا يعبؤون بذلك. وهذه كلها أمثلة على الريادة الإدارية، رغم كونها ريادة سيئة. ففي هذه الأجواء تصبح السلطة المشتركة معركة بدلاً من أن تكون نموذجاً للبناء. وما نحتاج إليه هنا هو *التفاف إداري* (سنبحثه بإسهاب في الفصل التاسع) يمكّن الإدارة من نبذ ما يؤدي إلى انعدام الثقة ودعم أجواء التعاون والتفاهم. كما أن ذلك يجب أن يطال فروع المدينة الجامعية بأقسامها كلها حقاً. فإذا عجز إداريو المدينة الجامعية عن إيجاد أرضية مشتركة (للتفاهم فيما بينهم) فليس هناك كبير أمل في نجاح أي مبادرة استراتيجية لإحداث التغيير.

اللجوء إلى استخدام عامل خارجي للتغيير

نعتقد أن هناك من الخبرات لدى معظم المدن الجامعية ما يكفي لجعل طلب الاستشارة الخارجية أمراً غير ضروري. لكن في بعض هذه المدن لا تتوافر الخبرة اللازمة لإحداث التغيير الفاعل، أو أن المشكلات أصعب من أن تتمكن جهة داخلية من التغلب عليها. وفي مثل هذه الحالات قد يرغب القائمون على تلك المدن الجامعية في الاستعانة بمستشار من خارجها ليساعدهم في التغلب على الأجزاء الصعبة في تطوير عملية التغيير وتطبيقها.

مؤهلات هؤلاء الأشخاص

إن اختيار مستشار خارجي عمل ينطوي على مخاطر. رُبَّ قائل إن الغابات ملأى بالذئاب وإن من يدخلها عليه أن يواجه المخاطر وحده. ولسوء الحظ أن هناك الكثيرين ممن يعتبرون أنفسهم خبراء في حين أنهم ليسوا كذلك في الواقع. وليس هناك معيار على مستوى أي بلد لمنح المدَّعين شهادات خبرة موثوقة، لذا نجد أنه حقاً عالم ينادي: «إحذر أيها المشتري».

ولحسن الحظ، هناك عدد من الأشخاص الذين تتوافر لديهم الخبرة والتجارب التي تؤهلهم لمساعدة المدن الجامعية المعنية. وللعثور على هؤلاء، قد يتعين على إداريي مدينة جامعية ما أن يتخاطبوا مع إداريين في مدن أخرى من الذين كانت لهم تجارب إيجابية، وأن يتخاطبوا مع نظرائهم خلال اجتماعات تنظيمية للمحترفين على صعيد البلاد أو أن يطالعوا ما كتب عن التجارب الناجحة وغير الناجحة لإحداث التغيير. ومع صعوبة الأمر، هناك سبل للعثور على مستشارين فاعلين إذا كان هذا ماتحتاج إليه المدينة الجامعية.

الإيجابيات

يمكن أن يجلب المستشار أو الخبير الخارجي بقدومه المعرفة والحكمة والتجربة والوسائل التي قد تساعد المدينة الجامعية للانطلاق إلى الأمام. والمستشارون الأفضل يعملون بموجب عقود تضمن الرضا عن عملهم. ويعني كون

المستشار «خارجياً» أنه شخص أكثر موضوعية بكثير من أشخاص غارقين في متاعب المدينة الجامعية، وقد يكون ذلك وضعاً مساعداً للغاية. وأخيراً، يمكن أن يضيف هذا المستشار وجهة نظر للنقاش في شأن المدينة الجامعية، الأمر الذي قد يوفر صيغة فاعلة لإحداث تغيير فاعل.

السلبيات

المستشارون ليسوا جميعاً أكفاء. فكثير من المستشارين الخارجيين يطالبون بأجور غير واقعية، كما أنهم غير واقعيين في شأن مستوى الخدمة التي هم على استعداد لتقديمها. فحين يفرغ هذا المستشار من إبرام العقد، يدير ظهره للمدينة الجامعية ولا تقع عليه مسؤولية مستمرة عما يجري فيها. وكشخص من الخارج، فهو قد يعجز عن الفهم الكافي لجذور العديد من المشكلات التي تجاهد الكليات والجامعات المحلية في مواجهتها. زد على ذلك أن كثيراً من هؤلاء المستشارين يواجهون ازدراء إداريي المدينة الجامعية والأوساط المهتمة بها التي لا تحب فكرة أن يُملي عليها شخص من الخارج ما ينبغي عليها عمله لحل مشكلاتها.

ما هو الحد الأدنى هنا؟ إذا كانت المدينة الجامعية قادرة على حلّ مشكلاتها الداخلية بنفسها، فعليها أن تفعل ذلك. لكن إذا عجزت عن حل مشكلاتها المتعلقة بإدارتها واتصالاتها بنفسها، فمن المنطق السليم أن تتعاقد مع خبير خارجي من أجل إحداث التغيير. ونضيف هنا التحذير بأن على المدن الجامعية أن تنتقي مثل هذا الخبير بعناية وتدقيق بالغين.

التفويض بإحداث التغيير

يمكن أن يأتي هذا التفويض من جملة مصادر، لكن حين لا يكون هناك مناص منه، فغالباً ما يجهد إداريو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون في تقرير السبيل الكفيل بالمضي قدماً في عملية التطبيق. وكما بحثنا هنا، فإن هناك جملة من الخيارات، بما فيها (اتخاذ القرارات) من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى

الأعلى والإجماع. ويحتمل أن يصبح معظم المدن الجامعية منخرطاً في العملية السياسية في سياق محاولتها التوصل إلى الإجماع، وربما كان ذلك أمراً يدفع إلى إحباط بالغ لدى إداريّ الجامعة. ويرقب إداريو الكليات والجامعات أساليب رجال الأعمال من حين لآخر ليروا ما إذا كان يمكن أن تساعدهم. لكن تحليل أساليب عالم الأعمال لا يمنحنا سوى قدر ضئيل من المساعدة.

الفرق بين مجال الأعمال والمجال الأكاديمي

يستند عالم الأعمال إلى مبدأ الملكية العامة، ويعتمد على واقعين استراتيجيين كي يحافظ على بقائه: النمو والربحية. ولا ينطبق أي من هذين الجانبين الاستراتيجيين بالضرورة على العالم الأكاديمي التقليدي (مع أن في وسع المرء أن يحاجج بأن النمو ضروري في علاقته بعملية تراكم الموارد. لكن هناك، بالنسبة إلى معظم الكليات والجامعات، قيوداً ملموسة مدلولها أن تحقيق النمو داخل المدينة الجامعية لا يحظى باحتمال كبير). وهذان التوجهان الاستراتيجيان يؤثران في كل شيء: السيطرة والعمليات والنتائج وقابلية المحاسبة ونماذج (توزيع) الموظفين وعملية اتخاذ القرارات.

من حيث اتخاذ القرارات وإحداث التغيير، يمكن إصدار التفويض بسهولة في مؤسسات الأعمال من الأعلى (القمة). فكبار المدراء التنفيذيين مخوّلون من قبل مجالس إدارتهم (الذين يمثلون أصحاب المصالح في المؤسسات) بسلطة اتخاذ القرارات، وينتظر منهم عادة العمل وفق معايير أداء ذات معنى، تضمن تحقيق نمو ملموس وربحية إيجابية. وكبير المدراء التنفيذيين شخص يتمتع بسلطات واسعة. وهو ليس مسؤولاً أمام أحد إلا مجلس الإدارة وليس عليه الاهتمام بقضايا من قبيل السلطة المشتركة (مالم يختر المجلس ذلك). وحين يرى كبير المدراء التنفيذيين أساساً أن إحدى عمليات المؤسسة يجب أن تتوقف، فقراره هذا هو النافذ بلا جدال. ولا حاجة لمناقشته مع الأشخاص الذين لهم علاقة بتلك

العملية، ولا استئناف لذلك القرار ولا أي شيء آخر. فالقرار نهائي ويعكف المدراء في المستوى الأوسط على تطبيقه بأسرع ما يمكن. (ونذكر هنا أن العديد من مؤسسات الأعمال تعتمد الآن عملية أكثر تواصلاً من ذلك بكثير لتنفيذ خططها بشكل أكثر سلاسة).

والعالم الأكاديمي بعيد كثيراً عن هذه الأجواء. فعلى الرغم من أن مجلس المدراء هو الذي يختار رئيس الجامعة أو وكيلها ويخوله سلطات معينة لاتخاذ القرارات (كما أظهرنا في حالة جامعة أ. ب. ت في الفصل الخامس)، إلا أن هذا الرئيس أو الوكيل، وبسبب وجود نظام السلطة المشتركة، نادراً ما يكون متمتعاً بسلطة اتخاذ قرارات شاملة وجذرية من قبيل «قررنا إلغاء معهد الموسيقى»، دون أن يواجه اعتراضات شديدة من هيئة التدريس الأكاديمية.

المجالات التي تنجح فيها أساليب عالم الأعمال

اللافت هو أن هناك أقساماً من المدينة الجامعية تنجح فيها الأساليب المعتمدة على منهجية الأعمال لأن أقسام المدينة ليست كلها قائمة لوضع برامج أكاديمية بحتة. ففي جامعة شمال كولورادو (Northern Colorado)، على سبيل المثال، وردت في خطتها الاستراتيجية دعوة إلى إجراء مراجعة واسعة لأسلوب إدارة عمليات التسجيل فيها. وحين اتخذ مجلس الأمناء قراراً في هذا الجزء من الخطة، أصدر رئيس ونائب رئيس شؤون الطلاب تعليماتهما حسب الأصول إلى مكتب المسجل لوضع القرار الجديد موضع التنفيذ. وفي النهاية، انصاع المكتب للتعليمات.

ولسنا نلمح في إيرادنا هذا المثال على عملية اتخاذ القرار البحتة من الأعلى إلى الأسفل، إلى أنه لم يكن هناك أحد في مكتب المسجل له علاقة بتطوير الخطة؛ فالواضح أن عدداً من الأشخاص في ذلك المكتب كانت لهم علاقة بذلك. وقد أسهموا في تحديد ملامح المشكلة ومَواطنها، ودرسوا جملة من البدائل،

وتعاونوا مع لجنة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لرسم أطر الخطة التي طرحها الرئيس بعد ذلك على مجلس الأمناء للموافقة عليها. وإضافة إلى ذلك تم التوصل بالإجماع إلى إقرار التغييرات التي دعت هذه الخطة إلى إحداثها.

المنهجيات التي لا تنجح فيها أساليب عالم الأعمال

من الصعب أن نجد أي مجال من الطرف الأكاديمي يتجاوب بشكل جيد مع سلطات التفويض المخوّلة من الأعلى إلى الأسفل فيما يخص البرنامج الأكاديمي. فانطلاقاً من واقع السطة المشتركة ونتيجة لإشراف الهيئة التدريسية مباشرة وكليّةً على المنهاج الدراسي، يكاد يكون مستحيلاً أن نجد القرارات المتعلقة بالهيئة التدريسية تصدر من الأعلى إلى الأسفل. (والاستثناءات المحتملة هنا ربما تكون الكليات أو المدن الجامعية الخاصة الصغيرة التي يسيطر عليها رؤساء أو وكلاء بعقلية الرعاية الأبوية). وفي النادر، حين يمنح مجلس الأمناء تفويضاً بإلغاء برنامج أكاديمي أو بإعادة النظر فيه أو إقراره، فقد تكون سلطته من القوة بحيث يتمكن من حمل الجهة التنفيذية المختصة على تنفيذه. ومع هذا لا يطرأ هذا الحدث خلسة، بل يتحقق نتيجة ساعات طوال من التفاوض مع الهيئة التدريسية والمسؤولين الإداريين قبل التوصل إلى قرار بمثل هذه الخطورة.

تحديد تكاليف التغيير

من الجوانب البارزة الأخرى في عملية التغيير مسألة التكاليف. فحتى الإقدام على إلغاء برنامجٍ ما لا يمكن تنفيذه إلا بدفع تكاليف مالية (كتعويضات التسريح والتحويلات والإخطارات وربما الفواتير القانونية) وتكاليف معنوية (كفقدان دعم الخريجين وانحدار السمعة وانحطاط الروح المعنوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين). وهذه التكاليف من أخطر العراقيل التي تقف في وجه إحداث التغيير.

وهناك، كما أشرنا، نوعان من التكاليف: مالية ومعنوية. وفي وسع إداريي المدينة الجامعية وموظفيها الذين هم على دراية بمجريات الأمور أن يحددوا التكاليف المالية. ويمكن أن يجري هذا قبل وقت طويل من الموافقة على إحداث التغيير بحيث يعرف صناع القرار تلك التكاليف (كماً ونوعاً) ويضعون ميزانيتهم وفقاً لها (وسنبحث هذا بإسهاب في الفصل السابع) وذلك قبل الموافقة على القرار الخاص بها. والأكثر من ذلك أن هذه دراسة ترغب أي كلية أو جامعة في إجرائها حقاً. ومن الجوانب المحبطة أن تخطط مؤسسة تعليمية لإحداث تغيير استراتيجي لتكتشف لاحقاً أن المدينة الجامعية تفتقر تماماً إلى الموارد اللازمة لدعم خطتها. ومن الخطورة أيضاً الشروع في عملية تغيير لنكتشف أن التكاليف الخاصة بإحداث هذا التغيير تتجاوز كثيراً قدرة الكلية أو الجامعة على دفعها.

والأصعب من هذا بكثير تحديد مدى التكاليف المعنوية لإحداث التغيير سواء كانت سلبية أم إيجابية. ففي التغيير الذي ينطوي على اقتطاعات وتقليصات يشعر المعنيون بالخسارة. ولمواجهة ذلك يتعين على الكلية أو الجامعة أن تحرص على إعلام جميع الأشخاص المعنيين بما يحدث وأسباب ذلك. ويجب أن يشمل هذا الإخطار خريجي الجامعة، وعلى الجامعة هنا أن تمضي إلى أبعد من ذلك كي تمد يد المساعدة إذا أدى إلغاء برنامج معين إلى الإضرار بالخريجين من الناحية المهنية. وفي حال التغيير التوسعي يكاد يكون مستحيلاً أن نعرف مسبقاً نوع استجابة الأشخاص داخل الكلية أو الجامعة أو خارجها إزاء ذلك. وفي العالم الأكاديمي لا يعتبر البرنامج الجديد بالضرورة برنامجاً ذا نوعية عالية، ويعتقد كثيرون أن البرامج الأكاديمية تشبه المشروبات الجيدة، أي أنها تحتاج إلى وقت كاف حتى تنضج قبل أن تصبح جاهزة للاستهلاك. والتسويق (كلفة أخرى) والاتصالات المتوسعة (كلفة أخرى أيضاً) يمكن أن يساعدا في هذا المجال بالتأكيد، لكن أي خبير في التسويق سينبهنا إلى أن من المستحيل تقريباً التنبؤ بنتائج معظم الأنشطة التسويقية بشكل دقيق.

مراقبة البيئة المحيطة بعناية

لا يمكن أن تنجح أي عملية لتطبيق الخطط إن لم تكن كامنة في صلب إدراك عميق لكل من البيئة الداخلية والخارجية للكلية أو الجامعة، فدراسة هذه البيئة لا يمكن بكل تأكيد أن يكون حدثاً يطرأ لمرة واحدة. ونظراً لعدم استقرار البيئة التعليمية الراهنة واندفاعها على الأرجح لكي تصبح أكثر تقصيراً، فإن التدقيق المستمر في أوضاع هذه البيئة أمر مطلوب. فإذا كان لكلية أو جامعة ما، على سبيل المثال، أن تقرر المضي في اتجاه نظام تعليمي يقوم على الكفاءة، فلا يصبح من المهم عندئذ معرفة قدرات التكنولوجيا الحالية وقدرتها على سبر مختلف جوانب الكفاءة فحسب، بل ربما كان من المهم أيضاً بالنسبة إلى تلك المؤسسة التعليمية بالذات أن تنخرط في البحوث التي من شأنها أن تجعل النظام التعليمي القائم على الكفاءة يعمل بطريقة أكثر سلاسة. وتحديد المجالات التي يدعو الطلاب وارباب العمل إلى إعطاء فرص للتعلم تستند إلى الكفاءة فيها، هو أيضاً أمر ذو أهمية هنا.

تحليل ميدان القوى

إن مواجهة الاعتراض على التغيير قد يؤدي إلى الشعور بالإحباط وهبوط الروح المعنوية لدى إداريي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين في كل من مرحلتي التخطيط والتنفيذ. ولمواجهة هذه الاعتراضات بالشكل الكافي لا بأس في أن ندرك مصدر هذه المقاومة الكبيرة للتغيير، وماذا تمثل، وما مدى قوتها. وتحليل ميدان القوى هو إحدى الأدوات التي قد يستخدمها إداريو الجامعة ومخططوها الاستراتيجيون كي يكتشفوا أسباب تلك المقاومة ومدى قوتها. كما أن هذا التحليل يمكن أيضاً أن يكشف أساليب لتقليص تلك المقاومة، لا بل القضاء عليها.

وقد أجرى كورت لوين (Kurt Lewin) الباحث والكاتب المعروف في تطوير عدد من النظريات المتعلقة بالسلوك المؤسساتي (في طبعتي كتابه عام 1951) بحوثاً في ظاهرة التغيير. وقد طور تحليلَ ميدان القوى كنموذج معياري لقياس

آثار بعض العوامل التي تدفع إلى التغيير والعوامل التي تدفع إلى الاتجاه المضاد. وينطوي هذا التحليل على ثلاثة عوامل:

- حدث التغيير نفسه ـ فهم طبيعة التغيير وفي من، وفي ما، يؤثر؛
- معرفة مجموعة العوامل التي تدعم التغيير؛
- معرفة مجموعة العوامل التي تعارض أو تقاوم التغيير.

ما هو التغيير المطلوب؟

على المخطط في اعتماده تحليل ميدان القوى، أن يحدد أولاً معالم التغيير على أكمل وجه ممكن، أي ان عليه أن يفهم ما ينطوي عليه التغيير، ومن هم الأشخاص والموارد التي تتأثر به، وأن يعرف توقيت ذلك والأسباب الداعية إلى إحداث التغيير. لنفترض، على سبيل المثال، أن كلية صغيرة لكنها مرموقة في تدريس الفنون الحرة وتتمتع بسمعة طيبة على صعيد البلاد كلها، قررت أن تعرض بعضاً من مقرراتها على الانترنيت. في المدى القصير لا تحتاج هذه الكلية إلا إلى عرض دورات قليلة على المستوى الأدنى، لكنها ستهتم في المدى البعيد بعرض برنامج كامل من المقررات التي تمنح الشهادات. ويرى لوين أن على المخطط أن يحدد ويفهم التغيير المطلوب في حد ذاته أولاً. وفيما يلي نموذج لوصف هذا التغيير:

«أربعة أساتذة يدرّسون حالياً مقررات أساسية في التعليم العام ويحتاجون إلى تطوير إحدى مقرراتهم لتطبيقها على أنظمة الانترنيت (وقت الإرسال والتدريب ومواد البرنامج تكلف ما مجموعه 225000 دولار). وتحتاج المدينة الجامعية إلى بناء قاعة تتفاعل فيها أنظمة الحاسوب لتدريس تلك الدورات (تكلفة هذه القاعة 35000 دولار). وتحتاج الجامعة إلى مدرس يعمل على الانترنيت ليصمم موقع الدورة ويشغله (التكلفة 50000 دولار في السنة). ويحتاج برنامج الموقع على الانترنيت إلى التسويق (تقديرات التكلفة بحوالي

> 40000دولار في السنة). ويجب أن توافق لجنة الشؤون الأكاديمية والمجلس الأعلى للهيئة التدريسية والوكيل الإداري جميعاً على البرنامج الجديد (وهذا أمر يستغرق من أربعة إلى ستة أشهر). ويتعين أيضاً إحداث برنامج حاسوبي لتسهيل عملية التسجيل بالحاسوب (وشراء مثل هذا البرنامج من أحد البائعين يكلف 125000 دولار). ويحتاج الجميع في المدينة الجامعية إلى أن يعرفوا أبعاد البرنامج الجديد وكيف سيعمل وكيف سيؤثر فيهم (التكلفة ألف دولار للمواد الداخلة في ذلك، إضافة إلى 120 ساعة تُقضى لعقد اجتماعات بما في ذلك التنسيق). وإذا مضت هذه الإجراءات كلها على ما يرام سيتمكن الأساتذة الأربعة من تطوير عروضهم للمقررات الأربع كي تقدم عبر الانترنيت (بعد التدريب والعمل مع مدرب الانترنيت الجديد)؛ وسيكون هذا المدرب قد طور موقعاً ذا نوعية عالية على الانترنيت جاهزاً لعرض مواد المقررات على الطلاب بقدرات تفاعلية (بما في ذلك جهاز فيديو)؛ وستبث الدعاية الإعلامية وسيُقدِم الطلاب على التسيجل والالتحاق وسيقوم المدرب يوم بدء المقررات بإدخال كل شيء في الموقع الذي صممه، وستنجح العملية».

ونضيف إلى هذا المثال الافتراضي ببساطة أن على المخطط أن يحدد مواصفات التغيير بأعمق ما يمكن ولاسيما التركيز على أن من يشارك في إحداث التغيير أو يتأثر به، قد أخذ في الحسبان.

تحديد القوى التي تساند التغيير أو تعارضه

حين يفرغ المخطط من تحديد التغيير المنشود، عليه أن يضع قائمتين: الأولى تعرّف بجميع القوى المهمة المساندة للتغيير، والثانية تعرف بجميع القوى المهمة التي تعارضه. ولننظر هنا إلى المثال السابق. فبحثنا التغيير ذاته، نستطيع أن نحدد عدة أشياء ستنقلب بطبيعة الحال إلى قوى إيجابية أو سلبية في هذا التغيير المقترح.

- التكلفة الإجمالية التقديرية 791000 دولار لعرض أربع مقررات على الانترنيت. وبعض هذه التكاليف سيتكرر سنة بعد سنة، بمعنى أن هذا ليس استنزافاً للموارد يطرأ مرة واحدة، كما أن له مضامين دائمة أيضاً؛
- وسيستغرق وقت طويل أيضاً في التدريب والتطوير والتسويق واتخاذ القرارات وحل المشكلات؛
- ويحتاج الأمر إلى تطوير (تصميم) مرافق ومنشآت جديدة وبنائها؛
- اختيار أربعة أساتذة لإعداد أربع مقررات تعليمية قد يلقى ردود فعل متباينة، فقد تكتشف الكلية أن لا أحد يريد القيام بذلك، أو أن هناك عدداً من الأشخاص يريدون ذلك، يتجاوز عددهم حاجة البرنامج؛
- وكذا الأمر بالنسبة إلى المساندة من جميع فروع الجامعة وأقسامها ربما يلقي ردود فعل متباينة. ولنفترض بالنسبة إلى هذا المثال أن هيئة تدريسنا النشيطة هي التي تتخذ معظم القرارات الأكاديمية في أعقاب نقاش محتدم وغالباً ما يكون سياسياً؛
- يجب توافر سوق تقدِّر قيمة ما تبذله كلية أو جامعة ما، ويستجلب من هذه السوق الطلاب الراغبون في قصر دراستهم على أربع مقررات فقط، ولتطوير هذه السوق تكلفته أيضاً؛
- عمل عضو في مجلس الأمناء يتميز بطاقة حيوية خاصة، بجد ونشاط لتطوير هذا البرنامج؛
- يمكن التوسع في برنامج التسجيل الجديد ليشمل تسجيل الطلاب في المدينة الجامعية ذاتها، لكن ذلك سيكلف مبلغ 500000 دولار يضاف إلى التكاليف السابقة.

الغرض هنا هو أن ندرس أوضاع الأوساط المختلفة المهتمة بالجامعة كلها والتي لها مصلحة في التغيير أو أنها ستتأثر به، والتي ستقرر ما إذا كانت ستساند التغيير أو تعارضه.

انطلاقاً من هذه البيانات جميعاً سيتمكن المخطط من إعداد القائمتين. وما يلي مثال مقتضب:

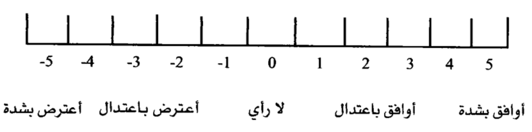
قوى إيجابية	*قوى سلبية*
1- شفافية مؤسساتية فريدة	1- تكلفة عالية
2- دعم قوي من مجلس الأمناء	2- سياسات سلبية لهيئة التدريس
3- منشآت جديدة في المدينة الجامعية	3- استهلاك وقت مديد
4- أحد الأساتذة متحمس	4- البرنامج يحتاج إلى أربعة أساتذة على الأقل
5- سبعة عشر طالباً يبدون اهتماماً (بالبرنامج) مبدئياً	5- البرنامج يحتاج إلى 120 طالباً (على الأقل) ليغطي تكاليفه فقط
6- تستطيع المدينة الجامعية الإفادة من برنامج التسجيل الجديد	6- برنامج التسجيل الكامل باهظ التكاليف

ونذكِّر ثانية بأن قائمتي القوى الإيجابية والقوى السلبية يمكن أن تكونا طويلتين وكثيفتين تضم كل منهما ربما عشر فقرات أو عشرين فقرة. ونلفت الانتباه أيضاً إلى أن من غير المهم أن تضم كل قائمة عدداً من الفقرات متساوياً مع الأخرى. أو أن تكونا بالضرورة متعارضتين. ففي القائمتين الآنفتين لا تعارض السلبية 2 (سياسات سلبية لهيئة التدريس) الإيجابية 2 (دعم قوي من مجلس الأمناء).

قياس القوى الإيجابية والسلبية

يتعين على المخطِّط اعتماداً على القائمتين من القوى الإيجابية والسلبية، أن يقوم بعدئذ بدراسة مسْحيّة. واستناداً إلى مقياس مدرج على نمط مقياس ليكيرت (Likert) يضع المخطط سلسة من الأسئلة المصححة لقياس كل فقرة في

القائمتين. ويمكن على سبيل المثال أن يكون السؤال المتعلق بالفقرة السلبية 2، «سياسات سلبية لهيئة التدريس»، هو: هل تعتقد بأن سياسات هيئة التدريس في هذه المدينة الجامعية سياسات هدّامة؟ وربما ظهرت الإجابة على الشكل التالي:



ومن ثم يوزِّع المخطط هذه الاستبانة على جميع المشاركين في المدينة الجامعية ممن لهم علاقة بالتغيير أو يتأثرون به. ويُطلب من هؤلاء الإجابة عن أسئلة الاستبانة كلها وأن يضعوا أمام إجاباتهم علامة X على سلم المقياس إشارة إلى الجواب. وعلى فرض أن المخطط يستخدم أساليب معتادة ومقبولة لتوزيع الاستبانات وجمعها، فستقدِّم النتائج له ولإداريي المدينة الجامعية صورةً مطبوعة ووضعية عن القوى المساندة للتغيير والمعارضة له، الموجودة بالفعل، ومدى قوتها.

نفترض هنا أن النتائج الخاصة بالفقرة السلبية 2 أظهرت إجابة وسيطة تقاس بـ 3.4- ودرجة انحراف معيارية تقاس بـ 1.7 (بناء على معدل إجابة عشوائي بمقدار 80 في المئة). ويمكن أن يستنبط إداريو المدينة الجامعية هذه المعلومات ليستنتجوا أن المدينة ككل تتصور أن سياسات أعضاء هيئة التدريس، تؤدي على ما يبدو إلى نتائج عكسية لما هو منشود، لا بل حتى أنها هدامة. وسيشير الانحراف المعياري هنا إلى أن مستوى الموافقة واسع المدى، لكن ما لا يقل عن % 66 من المشاركين في الاستبانة وضعوا إجابتهم على هذه الفقرة في الجانب السلبي. إذاً في وسعنا أن نستنتج بأن السياسة قوة سلبية شديدة يتعين على الجامعة أن تتعامل معها بفاعلية لكي تتقدم على مسار التغيير.

وعلى الإداريين أن يحللوا الاستبانة برمتها ويتوصلوا إلى جملة من النتائج. وقد تبين أن بعض الفقرات التي أدرجها المخطِّط أصلاً على أنها مهمة ضمناً، ليست بذات أهمية على محك التجربة (معدل الإدراج على المقياس حوالي

الصفر أو معدل انحراف كبير للغاية، لنقل حوالي 5)، ولهذا يمكن إسقاطها من جدول أي مناقشة لاحقة. وربما تبين أيضاً أن بعض الفقرات الأخرى تفاجئنا أكثر من ذلك بكثير. فقد تظهر الفقرة الإيجابية 5: «سبعة عشر طالباً يبدون اهتماماً مبدئياً»، معدل قياس بمقدار 1.5 وانحراف معياري بمقدار 1.2.

وقد يستنتج إداريو الجامعة أن هذه النتائج تدل على أن لا أحد يهتم بالأرقام البدائية بخاصة. غير أن بعض الفقرات قد تثبت صحتها على المحك كما كان متوقعاً لها. فلنفترض أن الفقرة الإيجابية 2 «دعم قوي من المجلس»، أدرجت على معدل 3.9 وانحراف معياري 0.4 عندئذ يكون هذا دليلاً قوياً يدفعنا إلى الاستنتاج بأن إدارة المدينة الجامعية تعتبر مساندة مجلس الأمناء أمراً في غاية الأهمية والقوة (ولربما استطعنا أن نستنتج من هذا المقولة التالية: «إذا أراد المجلس شيئاً كان له هذا الشيء»).

الانطلاق قدماً من النتائج

يفيدنا لوين Lewin بأننا حين نفرغ من تطوير «تحليل ميدان القوى» ونتأكد من صلاحيته (في حالتنا هذه، إتباع بيانات التحليل والاستبانة وإعداد قائمتين نهائيتين تضمان كل ما استطاع أن يصمد على المحك من فقرات وقياساتها أو قياس مدى قوتها)، يستطيع المحلل عندئذ أن يعرف ما تواجهه المؤسسة (التعليمية) من حيث القوى المحددة وقوتها. والخطوة التالية هي العمل على تقليص القوى السلبية وزيادة القوى الإيجابية. وفي المثال الذي أوردناه ليست هناك حاجة ماسة إلى القيام بأي شيء حيال كسب المزيد من دعم مجلس الأمناء لأنه يعتبر في الأصل قوياً ومهماً، لكن الالتفاف حول السياسات السلبية لهيئة التدريس يبدو أنه ضرورة لازمة.

وما يظهره لنا نموذج لوين هذا، طريقة عملية ومنطقية ومباشرة وتستند إلى التجربة لدراسة مسألة التغيير، والانطلاق بعد ذلك إلى التطبيق. وهذه طريقة جدُّ واعدة بالنسبة إلى الإداريين والمخططين الاستراتيجيين من حيث أنها تضفي

الموضوعية على علمية التغيير وتقدم لنا صورة واضحة عن المجالات التي تتطلب الاهتمام بها والمجالات التي تحتاج ببساطة إلى الدعم. وهذه أداة راسخة في التوصل إلى فهم لما يستطيع إداريو المدن الجامعية عمله لوضع التغييرات الاستراتيجية موضع التنفيذ.

في الفصل التالي نبحث في استراتيجيات محددة يستطيع الإداريون والمخططون الاستراتيجيون اعتمادها لتطبيق خطة التغيير. ويمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجيات ضمن إطار تحليل ميدان القوى الذي عرضناه في هذا الفصل، أو يمكن أن تستخدم مباشرة في حالات تكون فيها الإيجابيات والسلبيات معروفة ومقبولة أصلاً.



الفصل السابع

أحد عشر أسلوباً لإحداث تغيير استراتيجي ناجح

يمكن تطبيق خطة التغيير الاستراتيجي في الكليات والجامعات بعدة طرق. وفي هذا الفصل نبحث عدة أساليب لتحقيق هذا التغيير بفاعلية ونعرض آلية عمل كل منها. لكننا قبل انتقاء أي أسلوب منها علينا التأكد من أننا قمنا بكل ما يلزم تمهيداً لذلك. ونبدأ بإقرار الخطة ذاتها واعتمادها قبل كل شيء. وينبغي التثبت من الاتجاه الذي ستسير فيه الجامعة أو الكلية المعنية وأن يحظى بقبول واسع النطاق. ويجب ان يكون الإداريون والمخططون الاستراتيجيون للمدينة الجامعية قد فرغوا من إجراء تحليل متأنٍ للعوامل المحيطة بالتغيير وأن يدركوا العناصر من داخل المدينة الجامعية ومن خارجها التي تؤثر في عملية التطبيق (من خلال أداة مثل تحليل ميدان القوى الذي شرحناه في الفصل السادس). ولا ينبغي أن يتطلع إداريو المدينة الجامعية ومحللوها الاستراتيجيون نحو تطبيق خطتهم قبل قيامهم بهذه التحضيرات كلها، وإلا جازفوا بالدخول في غياهب المجهول وجعل تحقيق النجاح أمراً أصعب بكثير.

الأساليب الأحد عشر للتطبيق الفاعل

ندرس في ما يلي أحد عشر منهجاً لتطبيق خطة التغيير الاستراتيجية بنجاح. وقد ينجح الإداريون والمخططون الاستراتيجيون في ذلك باعتمادهم أسلوباً واحداً لا غير من هذه الأساليب. ولربما اقتضى الأمر اعتماد أسلوبين أو أكثر لتطبيق خطة التغيير. وفي كلتا الحالتين يعتمد الأمر على نوع المدينة الجامعية

المعنية، إضافة إلى مدى الاعتراض على الخطة وطبيعة التغيير نفسه. وبتوافر المعلومات الجيدة عن طبيعة الأساليب المستخدمة وآليات عملها سيكون في وسع الإداريين والأكاديميين والمخططين الاستراتيجيين أن يختاروا أفضلها لمدينتهم الجامعية وينطلقوا نحو تطبيق خطة التغيير التي من شأنها أن تجعل المدينة الجامعية تتوافق بشكل أفضل من الناحية الاستراتيجية مع البيئة المحيطة بها.

والأساليب الأحد عشر بالتحديد التي يمكن أن يعتمدها الإداريون الجامعيون في تطبيق خطة التغيير بفاعلية هي:

- استخدام الميزانية لتمويل التغيير الاستراتيجي
- استخدام أسلوب المشاركة
- استخدام أسلوب القوة
- وضع أهداف ومؤشرات رئيسة إلى (مستوى) الأداء
- العمل ضمن نظام إدارة الموارد البشرية الخاص بالمدينة الجامعية للتخطيط من أجل التغيير ولإحداث التغيير
- استخدام نظام المكافآت للحض على التغيير ودعمه
- العمل في إطار الثقافة المؤسساتية أو تغييرها من خلال تطوير الهيئة التدريسية وكادر الموظفين
- العمل في إطار التقاليد أو الخروج عنها
- إعداد أبطال للتغيير والإفادة منهم
- البناء على أنظمة جاهزة لتقبل التغيير الاستراتيجي أو أنها مطواعة بسهولة له.

وتعد الأساليب الثمانية الأولى من نماذج الاستراتيجيات التي قد تدرسها معظم الكليات والجامعات بهدف تغيير تركيبها القائم في سياق تحديدها الاستراتيجيات الأنسب لمدنها الجامعية. ونشير إلى هذه بأنها خيارات النتائج الفورية. أما الأساليب الثلاثة الأخيرة مما تقدم فهي بمثابة تحول عن النماذج السابقة لها وتقدم المزيد من النصح لإداريي المدن الجامعية ومخططيها الإستراتيجيين الذين ينبغي أن يتقصوا المسائل التي ترافق علمية التطبيق. ونشير إلى هذه بأنها خيارات المدى الأبعد.

في هذا الفصل نبحث في استراتيجيات التطبيق الثمان الأولى من خلال إعداد وصف كامل لما تنطوي عليه كل منها، والآلية المحتملة لعملها والمواضع التي تكون مناسبة فيها. وفي الفصل الذي يليه نبحث في الاستراتيجيات الثلاث الباقية، ونطرح مناقشة أغنى بالجوانب النظرية عن التحديات التي تسوقها عملية التطبيق بشكل عام.

استراتيجيات التطبيق ذات النتائج الفورية

خلق الإنسان عجولاً، لاسيما حين يريد لأمر ما أن يتغير. ويصدق هذا القول بالتأكيد في التخطيط الاستراتيجي كما يصدق على الأنشطة الأخرى المتعلقة باتخاذ القرارات. وفيما يتجاوز ذلك، يتطلب الوضع غالباً القيام بعمل فوري إن لم نكن نرغب في إضاعة الفرص وإن كنا نريد معالجة الأخطار بسرعة. وعلى إداريي المدن الجامعية ومخططيها الإستراتيجيين أن يعرفوا استراتيجيات التطبيق المتوافرة لهم. واستناداً إلى ملاءمةٍ استراتيجيةٍ ما لأوضاع المدينة الجامعية في مقابل استراتيجية أخرى من حيث الخصائص والحاجات القائمة بالنسبة إلى المدينة المعنية، يستطيع أولئك الإداريون والمخططون اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية في نظرهم. وفي هذا القسم نسعى إلى تحديد ثماني استراتيجيات للتطبيق يختار منها الإداريون والمخططون الأنسب لهم، كما أننا نتعمق في بحث الاستخدام المناسب لكل منها.

ضبط الميزانية لتحقيق التغيير الاستراتيجي

إن ميزانية الكلية أو الجامعة هو العنصر المفرد الأقوى للتحكم في جميع أنشطة المدينة الجامعية. فإذا كانت أي مدينة جامعية عاجزة عن توفير الموارد لدعم برنامج أو خدمة، فلن يؤدى أي منهما. وإذا خصصت الجامعة الموارد لنوع معين بالتحديد من البرامج أو الخدمات، ازدادت كثيراً فرص تأدية ذلك البرنامج أو الخدمة (مع أن ذلك لسوء الحظ قد لا يتم بالفاعلية التي كان المخططون ينشدونها). لهذا كان التحكم في الميزانية يعني التحكم في الخطة الاستراتيجية و(بالتالي) التحكم في إدارة المدينة الجامعية. وقد أدرك سوين Swain (1988) ذلك عندما كان يسهم بنجاح في إدارة شكل مبكر من التخطيط الاستراتيجي في جامعة لويفيل، كما فعل روتش (1988) Roach في عملية تخطيط استراتيجي ناجحة تمت في وقت لاحق في جامعة ويست تكساس الحكومية. ويشير ديتويلر Detweiler (1997) أيضاً إلى أن التزاماً استراتيجياً لتحسين التجهيزات التقنية في كلية هارتويك Hartwick أسهم في إحداث تحول سهل في الميزانية لدعم هدفها الاستراتيجي من خلال عملية للتخطيط والتطبيق اعتمدت على قدر كبير من المشاركة. وعمدت جامعة سنترال فلوريدا، استناداً إلى خطتها الاستراتيجية، إلى استخدام نظام لوضع الميزانية يقوم على صيغة خاصة بهدف ربط الأولويات المؤسساتية بعملية تخصيص الموارد وإدارتها (الرابطة الأمريكية للكليات والجامعات الحكومية، 1993). وأخيراً نشير إلى استخدام الإداريين في جامعة جنوب كولورادو طريقة أولويات الهدف الاستراتيجي لتحرير ما يصل إلى ثلاثة ملايين ومئتي ألف دولار (أي 16% من مخصصات ميزانية حكومة الولاية)، وذلك من أجل تحقيق اثني عشر هدفاً استراتيجياً بارزاً كانت الجامعة حدّدتها في خطتها الاستراتيجية (الرابطة الأمريكية للكليات والجامعات الحكومية ,1993). ولكي ندرك بشكل أفضل كيف يمكننا التوصل إلى هذا التحكم واستخدامه بالشكل المناسب يستحسن أن نتعمق في بحث المسائل المتعلقة بميزانيةٍ أكاديمية.

فهم عملية وضع الميزانية

على الرغم من وجود فوراق متنوعة في وضع كل مدينة جامعية ميزانيتها الخاصة المختلفة عن غيرها، فإن هناك أيضاً ممارسات مشتركة عدة لهذه العملية. وفي هذا البحث نقصر حديثنا في أكثر الممارسات شيوعاً ومنها الانطلاق من ميزانية العام السابق. إذ تستخدم أقسام المدن الجامعية الميزانية السابقة كقاعدة تستند إليها، ومن ثم تطلب مخصصات مالية إضافية استناداً إلى جملة من الحاجات الاقتصادية والأكاديمية (أو التشغيلية) مثل: التضخم وقوى التكافؤ في مرتبات المدرسين ومطالب النقابات برفع الرواتب والمصاريف التي تعتمدها الولاية والبرامج الجديدة والتعاقد مع مدرسين أو موظفين جدد وتجهيزات تقنية جديدة أو تحديث المستعمل منها والإمدادات الجديدة أو المستبدلة بجميع أنواعها. وتقدم الأقسام ميزانياتها عبر تسلسل المناصب وصولاً إلى نائب وكيل الجامعة أو نائب رئيسها. وتأتي الخطوة التالية حين يُعدّ نائب وكيل الجامعة أو نائب الرئيس ميزانيات الأقسام التي قد تمثل جميع الطلبات التي تلقوها (مع ندرة حدوث ذلك) أو أنها تمثل الوقائع والأولويات التي يلتزم نائب الوكيل أو نائب الرئيس بقيودها. والخطوة التالية أيضاً هي أن يلتقي جميع نواب الوكيل (أو جميع نواب الرئيس) مع المسؤولين عن وضع الميزانية ويناقشوا معهم ميزانية المدينة الجامعية بأقسامها كلها. وستتوافر عندئذ معلومات يمكن الاعتماد عليها جيداً بخصوص الدخل المتوقع من الأقساط الدراسية والمنح والدخل المتحصل من العقود ومخصصات حكومة الولاية (للمؤسسات العامة) ودخل التأسيس (بما فيه هبات الخريجين والفائدة المتحصلة) وأرقام دخول نثرية أخرى (كالتسويات وبيع العقارات والموارد المتجددة، وهلم جرا).

ويكاد لا يتوافر ما يكفي من الموارد لتلبية الحاجات حتى بعد أن يكون نواب الرئيس أو نواب الوكيل تلاعبوا بأرقام ميزانياتهم هم، وعلى هذه الهيئة رفيعة المستوى التي يترأسها في العادة الرئيس أو الوكيل، تقع بالتالي المسؤولية الصعبة

وهي التوفيق بين الطلبات والموارد المرتقبة. وأكثر الأساليب شيوعاً في معالجة هذه المسائل هي وضع سلم أولويات لحاجات الجامعة وقيمها وبرامجها (فالمدينة الجامعية التي تتميز بثلاثة برامج ممتازة، على سبيل المثال، قد تحدد أولويات الكليات من هذه المجالات وتضعها في رأس قائمة الطلبات الخاصة بالبرامج الأكاديمية). والخطوة الأخيرة هي تقديم الميزانية المنجزة في صيغتها النهائية إلى مجلس الجامعة للموافقة الرسمية عليها. ويقر معظم هذه المجالس بأهمية هذا الجزء من مسؤولياتهم ويخصصون وقتاً مناسباً لمراجعة الميزانية وطرح الأسئلة، وبالطبع لهم الحق في إجراء أي تغييرات يرغبون بها. وبموجب تصويتهم النهائي الخاص بالموافقة على الميزانية يتم اعتمادها، ويعرف الجميع داخل المدينة الجامعية عندئذ مقدار المبالغ المخصصة لأقسامهم والتي عليهم أن يحسنوا صرفها على مدى العام المالي المقبل، الأمر الذي يعني أيضاً أن برامجهم وأعمالهم ستؤدى وفقاً لشروط تفويض مجلس الجامعة خلال الفترة المقبلة . (وسيتعين على جامعات وكليات الولايات والمقاطعات عندئذ أن تستصدر من السلطة التشريعية المناسبة الموافقة على ميزانياتها مستكملة بتوقيع حاكم الولاية أو مدير المقاطعة).

والتنوع الآخر لهذه العملية هو وضع الميزانية على أساس صفري. ويعمد بعض الكليات والجامعات إلى استخدام هذا الأسلوب الأكثر صرامة لوضع تواريخ محددة للانتهاء ومعيار لأي برنامج أوعملية ولكل البرامج والعمليات على نطاق المدينة الجامعية برمتها. وفي وضع الميزانية على أساس صفري، يقدم كل قسم ميزانيته استناداً إلى حاجاته الأساسية المحض. كما أن على الأقسام أن تبرر طلباتها المرتبطة بميزانياتها بعد ذلك. وفيما تشق الميزانية طريقها إلى أعلى الهرم الإداري وصولاً إلى مجلس الجامعة، تجرى مقارنة بين الطلبات المختلفة استناداً إلى مبرراتها. ويرى الكثير من الجامعات أن هذه

عملية شاقة وتستغرق وقتاً هائلاً، ولكن وضع الميزانية على أساس صفري أثبت عموماً في مجال الأعمال أنه أمر إيجابي للكليات والجامعات الأخرى التي تسعى إلى إدارة مدنها الجامعية بأسلوب أقرب إلى مجال الأعمال أو التي تواجه مشكلات حقيقية في تخصيص الموارد. والأسلوبان الأولان من أساليب وضع الميزانية، ينطويان على مقاربة تتجه من الأسفل إلى الأعلى، حيث طلب من الوحدات العاملة أن تتقدم بعرض لحاجاتها وأن تبرر مصروفاتها استناداً إلى الخطة التكتيكية لكل منها. أما الطريقة الثالثة لوضع الميزانية، ألا وهي اعتماد أسلوب الميزانية الكبرى، فهي مقاربة تتجه من الأعلى إلى الأسفل مستنبطة على أساس حساب العائدات المتوقعة والمصروفات التقديرية ومستوى الفائض المنشود. ويبدأ هذا النظام لوضع الميزانية بتحديد جميع قنوات الموارد الرافدة للمؤسسة التعليمية (أي عوائد المصروفات الدراسية التي يدفعها الطلاب، والمنح والإهداءات والمساعدة الحكومية، إلخ). وتحسب التوقعات الخاصة بالعوائد للسنة المقبلة على أساس الاتجاهات السائدة في الماضي (أنماط التحاق الطلاب للمؤسسة) والأثر المحتمل للخطة الاستراتيجية في استدراج العائدات. وبعد الفراغ من حساب إجمالي العائدات وبعد اتفاق مجلس الأمناء على مستوى مقبول من فائض رأس المال، يقوم كبير المسؤولين الماليين بتعديل ميزانيات الوحدات العاملة بحيث تجسد كلاً من أولويات المؤسسة وتوافر المبالغ في خزانته. ويتوقع من الوحدات العاملة بعدئذ أن تعدل مهامها وأهدافها وفقاً لذلك (بارفيلد Barfield وريبورن Raiborn وكيني Kinney، 1998).

وضع الميزانية استراتيجياً

هناك، كما أشرنا سابقاً، عدة محطات لاتخاذ القرارات على مدى العملية الخاصة بوضع الميزانية كلها، ويتساءل واضعو الميزانية عند كل واحدة منها عن الطريقة التي يدعم بها هذا الإنفاق الخطة الاستراتيجية للكلية أو الجامعة

المعنية. وهذه ميزة واضحة من مزايا وضع الميزانية على أساس صفري، لأن الطلبات المرتبطة بالميزانية من أرضيتها صعوداً إلى الأعلى تحتاج إلى تبرير. لكن هناك أيضاً، في طريقة الإضافة المزيدة التي شرحناها في البداية، عدة محطات يمكن لواضعي الميزانية عندها أن يطرحوا ذلك التساؤل، وطبعاً خير البر عاجله، في سياق مهمتهم.

ومن مفاتيح نجاح الخطة الاستراتيجية التأكد من أن المشاركين في وضع الميزانية منخرطون أيضاً في عملية التخطيط الاستراتيجي. كما أن المخططين في سياق تطويرهم خطتهم، يحتاجون أيضاً إلى إدخال اعتبارات خاصة بالميزانية في صلبها. فحين تقرر كلية أو جامعة مثلاً، أن تحدث برنامج تعليم افتراضي عبر الإنترنيت، يتعين عليها تحديد المتطلبات الخاصة بميزانية البرنامج الجديد وأن تحدد أولوية مناسبة لهذا البرنامج. وحين يشرع واضعو الميزانية في عملية التخطيط لها، يمكن عندئذ أن يربطوا الأولويات الاستراتيجية مباشرة بصلب الميزانية، وكما في وضع الميزانية على أساس صفري، ستكون أمامهم أصلاً المبررات فيما تتناقل الأيدي تلك الميزانية وصولاً إلى مجلس الأمناء. وبمرور الوقت يصبح متخذو القرار في شأن الميزانية وفي جميع أقسام المدينة الجامعية قادرين على ربط الخطة الاستراتيجية برمتها بعملية وضع الميزانية الخاصة بمدينتهم.

التطبيق من خلال المشاركة

ربما كان أحد أكبر الفوارق بين التخطيط الاستراتيجي في مجال الأعمال والتخطيط الاستراتيجي في الكليات أو الجامعات هو أهمية التخطيط في المجال الأكاديمي ضمن بيئة تشاركية تتماشى مع التقاليد الجامعية (راولي ولوجان ودولينس 1997، بيرنباوم Birnbaum، 1991). والمشاركة تعني أن كل من يتأثر بهذه العملية منخرط أيضاً في عملية اتخاذا القرارات التي تؤدي إلى اتخاذ

قرار نهائي. والمشاركون منخرطون أيضاً في عملية التطبيق. ويعتقد كثيرون أن مثل هذه البيئة قائمة فعلاً في الكليات والجامعات، وهم غالباً ينجذبون إلى تلك المؤسسات بالتحديد بفضل هذه الميزة.

وفي المجال الأكاديمي نجد حتى المصطلحين: «*الكلية*» و «*الجامعة*»، من حيث روح الزمالة والجماعة، يشيران إلى بيئة تعاونية إيجابية تولّد فيها المعرفة ويجري تحليلها ونشرها. لهذا يخطر في بال المرء حين يتحدث عن التخطيط الاستراتيجي، ناهيك عن تطبيق الخطة الاستراتيجية، أن شيوع بيئة تشاركية أمر طبيعي وعادي. لكن الحال ليست كذلك لسوء الحظ.

استناداً إلى العديد من تجاربنا الشخصية، إضافة إلى مراجعة العديد من الحالات التي درست كأمثلة، نجد أن أجواء التشارك ليست منعدمة في الكثير من المدن الجامعية فحسب، بل إن ما يسود مكانها نظام من اتخاذ القرارات موبوء بسياسات ضيقة الأفق والرؤيا ويفتقر إلى روح التعاون الملموس. كما أن الافتقار إلى المشاركة وما يتمخض عنه من انعدام الثقة ونشوء صراعات على السلطة هو الذي أدى إلى فشل عملية التخطيط الاستراتيجي في العديد من الكليات والجامعات. فقد اكتشف سوينك Swenk (1999) أن عملية التخطيط الاستراتيجي الفاشلة في جامعة ويسترن، كانت في المقام الأول حصيلة فشل الإداريين هناك في تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في تلك العملية أو حتى السماح لهم بذلك.

ما تقدم كله أمور يؤسف لها. ويشير غيلمور Gilmour (1991) إلى أن المشاركة في السلطة ليست إحدى السمات الفريدة للكليات والجامعات فحسب، بل هي أيضاً جزء مما يجعل عمليات تسيير أمور المدن الجامعية عمليات فاعلة. وإذا نجحنا في الجمع بين الجناحين الإداري والأكاديمي للمدينة الجامعية ليتخذا قرارات كبرى تمس أقسام المؤسسة كلها، فإننا بذلك نزيد إلى حد بعيد احتمال التأكد من أن تلك القرارات تمثل بدقة الوقائع الإدارية والأكاديمية في

المدينة الجامعية. لكن النظم السياسية القائمة في العديد من المدن الجامعية، والتي تجعل انعدام الثقة بين الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية أمراً طبيعياً وشائعاً بقدر أكبر، نظم بادية للعيان. (دوريس Dooris ولوزيير Lozier، 1990).

تنطلق السياسات (هنا) من مسألة التحكم في الموارد الشحيحة (بفيفر Pfeffer، 1992) . وهي في حقيقة الأمر مسألة امتلاك السلطة لاتخاذ القرارات في شأن هذه الموارد. ويذكرنا فوت Foote (1988) أيضاً بأن السلطة في أي مناخ جامعي تتقاسمها الهيئتان الإدارية والتدريسية ومجلس الأمناء وحتى الطلبة في الكثير من الحالات. وبما أن الخطوط الفاصلة بين الممسكين بزمام السلطات، والشؤون التي تخضع لتلك السلطات، غالباً ما تختلط على الباحثين أو أنها على الأقل ضمن المنطقة الرمادية، فإن الصراع ينشأ وانعدام الثقة القائم يتفاقم والمشاركة الحقة تتضاءل. وحين تصبح هذه المسائل جزءاً من عملية التخطيط الاستراتيجي تصبح المناورات السياسية أيضاً أمراً لا مناص منه (ماركوس Marcus، 1999).

إن المشاركة والتعاون و(المناورات) السياسية والصراعات والتطبيق، كلها مظاهر سلوكية لعملية التخطيط الاستراتيجي. ويرى برايسون Bryson وبرومايلي Bromiley (1993) بأن الجانب السلوكي لعملية التخطيط الاستراتيجي هو الذي يفسر الأسباب وراء نجاح عملية تخطيطية أو فشلها. وجاء في تقرير للرابطة الأمريكية للكليات والجامعات الرسمية (1993) استناداً إلى دراسة أجرتها جامعة كليفلاند الرسمية (الحكومية) أن العقبة الرئيسة التي تعيق تطبيق خطة استراتيجية جيدة تتجسد في الأشخاص من داخل المؤسسة الذين يعارضون التغيير. وخلص التقرير الذي بحث مشكلات التخطيط الاستراتيجي في جامعة نيويورك الرسمية في جينسيو Geneseo إلى أن المشكلة الكبرى في تطبيق الخطة تعود إلى تاريخ طويل من عدم المشاركة في اتخاذ القرارات في شأن الموارد، وهو ما أفرز مدرسين سلبيين اعتادوا التزام الصمت والتحفّظ. فإذا نجح

المسؤولون المعنيون في السيطرة على هذه الحقائق السلوكية وفي التشجيع على المشاركة فإنهم يكسبون بهما عاملاً مهماً للنجاح في عمليتي التخطيط الاستراتيجي والتطبيق.

وسنبحث في الفصل التاسع بإسهاب مسألة التعامل مباشرة مع تلك المظاهر السلوكية وتحويلها إلى اتجاه إيجابي لضمان الخروج بأفضل النتائج بالنسبة إلى الأفراد والمؤسسات ككل. لكننا ننوه هنا في سياق الحديث عن سلوكيات المشاركة إلى أن الأفراد في جميع أقسام المدينة الجامعية يتخذون قرارات شخصية في شأن أفعالهم أو ردود أفعالهم (أي سلوكهم) في حالات معينة. وربما أصبحت هذه القرارات ناحية إيجابية للغاية في دفع الخطة الإستراتيجية إلى الأمام، أو أصبحت حتفها المحتوم.

والآن، من ذا الذي بيده مفتاح التحكم بهذه المظاهر السلوكية؟ يرى عديد من الباحثين أن المسؤولية في ضمان حدوث المشاركة تقع على عاتق المدير التنفيذي ورئيس المدينة الجامعية (الجامعة) أو وكيلها (فارمر- Farmer 1990؛ سيرت - Cyert، 1988؛ كيلر - Keller، 1983؛ ستاينر- Steiner، ومواينر - Miner، وغراي - Gray، 1982) . ونقول ثانية، انطلاقاً من خبرة شخصية ومن دراسة عديد من الحالات التي أصابت النجاح أو أصابها الفشل في سياق التخطيط الاستراتيجي، إن دور الرئيس أو الوكيل، في أغلب الحالات، دور محوري في اكتشاف عوامل النجاح فيها وعوامل الفشل.

ونعتقد أن إحدى المشكلات البارزة ربما كانت تتمثل في الانتشار المتكاثر لنموذج ميدان الأعمال في عملية التخطيط الاستراتيجي. والكثير من الإداريين في الكليات والجامعات، إضافة إلى عدد مذهل من المخططين الإستراتيجيين للمدن الجامعية، لا يدركون أن التخطيط الاستراتيجي بالنسبة إليهم أمر مختلف وأن النموذج السائد في ميدان الأعمال لا يمكن تطبيقه في مجالهم الأكاديمي. والخطأ الذي يرتكبه هؤلاء الإداريون والمخططون هو اعتماد مقاربة (اتخاذ

القرارات) من الأعلى إلى الأسفل، وهي النموذج السائد في معظم النصوص الإدارية على المستوى الاستراتيجي في ميدان الأعمال. وكما أشرنا سابقاً (وكما أشار راولي ولوجان ودولينس [1997] أيضاً) فقد لا يستبعد أبداً أن يكون هذا هو السبب الأول في فشل عملية التخطيط. وإذا فهمنا الدور البالغ الأهمية للمشاركة، استطعنا تحويل الكثير من هذه المشكلات إلى عوامل للنجاح. وهنا أيضاً يعود الأمر إلى الرئيس أو الوكيل، لا لكي يقر ببساطة بضرورات المشاركة فحسب، بل لكي يعمل أيضاً على فرضها.

ولقد أقر المخططون الاستراتيجيون النافذون للكليات أو الجامعات بأهمية التخطيط التشاركي وسعوا بوعي وإدراك إلى ضمان حدوثه. ويروي لنا كلاين Cline وميرينغولو Meringolo (1991) أن جامعة بنسلفانيا الرسمية، في سياق عملية التخطيط الناجحة التي أجرتها، كانت شديدة الاهتمام بضمان مشاركة قطاع واسع من الأوساط المؤازرة لها إلى درجة أنها أولت اهتماماً خاصاً ومركزاً بتطوير المشاركة كماً ونوعاً في إطار عمليتي التخطيط الاستراتيجي والتطبيق في مدينتها الجامعية. ويمتدح براون Brown (1988) مشاركة كل من الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة نورث كارولاينا في آشفيل والتعاون بين الهيئتين من أجل تحقيق النجاح لخطتهما الاستراتيجية في تولي شؤون مدينة جامعية جديدة وبناء جسور بين المدينة والمجتمع المحلي. ويتوجه موريل Morrill (1988) بالشكر إلى هيئتي التدريس والإدارة اللتين تتمتعان بروح عالية من الزمالة الأكاديمية والتعاون، لعملهما على إنجاح التخطيط الاستراتيجي في كلية كينتاكي المركزية بتحويل التراجع في معدل التحاق الطلاب إلى زيادة في هذا المعدل وتحويل جوانب العجز في الميزانية إلى أرباح.

ولا تخلو المشاركة من المشكلات. فكلما زاد عدد المشاركين زاد الوقت المستهلك في ذلك. ويذكر سيرت (1988) أنه أمضى خمس سنوات لينجز عملاً واحداً لا غير وهو إقناع العمداء ورؤساء الأقسام في «جامعة كارنيجي ميلون»

بمساندة عملية التخطيط. يضاف إلى هذا أنه كلما زاد عدد المشاركين يتضاءل الاحتمال في التوصل إلى ناتج منشود من عملية تخطيطٍ تسير من الأعلى إلى الأسفل بتمامه وكماله. ويشير فوت (1988) إلى أن الأعضاء الثمانية والثلاثين في لجنة التخطيط الاستراتيجي لجامعة ميامي كانوا يمثلون الإدارة العليا والوسطى والهيئة التدريسية. وكانت تلك مجموعة مترهلة غير عملية. ومع هذا كان صناع القرار يعتقدون بأن الحاجة تدعو إلى الجمع بين أسلوبي التخطيط من الأسفل إلى الأعلى ومن الأعلى إلى الأسفل إذا أريد لخطة ناجحة أن تطبق (بنجاح). ويخبرنا فوت Foote أن الخطة النهائية كانت خليطاً من خطط تجمع بين الوحدة والبرنامج من جهة، والخطط الإجمالية للمدينة الجامعية من جهة ثانية، في قالب واحد. وقد نجح هذا الأسلوب في المقام الأول بفضل مشاركة كل ميدان من ميادين الجامعة في عملية التخطيط. وعلى صعيد آخر يذكرنا ديتوايلر Detweiler (1997) بأن نجاح عملية التخطيط الاستراتيجي في كلية هارتويك بنيويورك يعزى إلى عدد جيد من أعضاء مجلس الأمناء والهيئتين التدريسية والإدارية والموظفين والطلاب الذين أكدوا قيمهم الخاصة بمجال التعليم (ومنها التزامهم الراسخ بتوفير التكنولوجيا المتقدمة) ومن ثم انطلقوا لبناء خطتهم الاستراتيجية استناداً إلى تلك القيم المشتركة. وعلى صغر حجم هارتويك فقد كانت هذه الكلية شاهداً على أهمية التعاون على نطاق المدينة الجامعية برمتها في تطوير خطتها وتطبيقها.

استخدام القوة في تطبيق الخطة الاستراتيجية

في معظم الحالات المرتبطة بالكليات والجامعات يعدّ استخدام القوة لوضع وتطبيق خطة استراتيجية فكرة سيئة للغاية. وكما أن الكلية والجامعة وليدتا روح الزمالة الأكاديمية والسلطة المشتركة في مدنهما الجامعية، فليس هناك عادة سبب وجيه يدفع مجلس الجامعة أو رئيس الجامعة أو وكيلها إلى التفويض بإحداث تغيير في إحدى الكليات أو الجامعات واللجوء بعدئذ إلى اتخاذ إجراءات

لفرض هذا التغيير بالإكراه. وإذا مضينا إلى أبعد من ذلك، آخذين في الاعتبار الدعم الحكومي (من الولايات) والقدرات الحكومية في مجال إعادة التنظيم، لوجدنا أن احتمال تقبل اللجوء إلى الفرض بالقوة يتضاءل إلى حد كبير في كلية أو جامعة رسمية (على الرغم من أنه يظل وارداً)، ونجد أن هذا الاحتمال يصبح مرجحاً في كلية أو جامعة خاصة حيث الموارد قد تكون شحيحة ولا يرجح أن تجتذب دعماً خارجياً.

كما أن المسائل المرتبطة بالعلاقات العامة وتميز البرامج الأكاديمية والحفاظ على المدرسين والموظفين من حيث الجودة النوعية والروح المعنوية إضافة إلى الشؤون القانونية تدفع كلها إلى التساؤل عن الحكمة وراء التفكير في استخدام أسلوب الإكراه في هذا الصدد. ولهذا نجد أن الأساليب الأخرى التي نعرضها في هذا الفصل ينبغي في معظم الحالات، أن تكون الخيار الأول حين يعكف إداريو المدن الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون على دراسة أنسب الطرق لتطبيق الخطة الاستراتيجية. لكن هناك استثناءات.

أبرز هذه الحالات الاستثنائية هي حالة نشوء أزمة. فحين تجد كلية أو جامعة نفسها في وضع يهدد بقاءها، فقد يكون اللجوء إلى القوة الأسلوب الوحيد لإحداث تغييرات بارزة من شأنها أن تنقذ المدينة الجامعية من الانحدار إلى أسفل. ويضرب لنا ستيبلز Steeples (1988) مثلاً جيداً على حالةٍ كهذه، حين يصف المخاطر التي تعرضت لها كلية ويستمينستر في سولت ليك سيتي وعودتها إلى الحياة مجدداً في نهاية المطاف. فقد كانت هذه الكلية التي تأسست عام 1874، اشتهرت لسنين عديدة بسوء التخطيط وسوء الإدارة، والأحداث الخارجية الفوضوية (بما في ذلك معدل تسجيل للطلاب بلغ نقطة الصفر خلال الحرب العالمية الأولى ووصول الكلية إلى حافة الإفلاس تقريباً خلال فترة «الكساد العظيم»)، لكنها نجحت في الصمود. غير أن الأمور ساءت مجدداً خلال سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين وواجهت المدينة الجامعية خطر الإغلاق

مـرتـين. وقـررت الكليـة تحـت إدارة رئيس جـديـد ومـجلس أمناء قـوي، أن تدخل تجـربة التخطيط الاسـتـراتيـجي وتـرى مـا يمكن أن تتـمـخض عنه لإنقـاذ الموقف. وكانت الخطة الموضوعة تدعو إلى إعادة التحصن والتركيـز، بما في ذلك إنهاء عقود المدرسين المثبتين وإلغاء بعض البرامج وإعادة تسمية الكلية. وفي خطوة مفاجئة ألغى مجلس الأمناء نظام تثبيت المدرسين ووضع هيئتهم التدريسية كلها في إطار نظام للتعـاقد لا يتجـاوز السنة الواحـدة. ولا عجب أن يؤدي ذلك إلى نتائج سلبية عديدة بسبب القرارات التي استدعتها الخطة الجديدة، بما في ذلك صدور انتقاد رسمي عن «الرابطة الأميريكية لأساتذة الجامعات»، وتوجيه طلب من لجنة الكليات التابعة لرابطة نورث ويست (الشمال الغربي) بأن تبدي الكلية سبباً يوقف اللجنة عن سحب اعتماد الكلية كمؤسسة تعليمية معترف بها. وفي خضم التوقعات التي قد تنجم عن هذه التحديات وغيرها أجرى مجلس الجامعة ورئيسها ومخططوها الدراسات القانونية اللازمة وطبقوا التغييرات التي أقروها ضمن الإطار القانوني. ولم ينتج عن ذلك الكثير لتحسين الصورة العامة السيئة التي برزت عن الكلية إثر تلك التغييرات، لكنه ساعد الكلية على البقاء.

فبحلول نهاية عقد الثمانينات من القرن العشرين، عاد الاستقرار إلى المدينة الجامعية للكلية، وأخذ معدل التحاق الطلبة وتسجيلهم يرتفع مجدداً وانتهى عهد السنين الطوال من العجز المالي وأخذت الفوائض تتوافر في ميزانية الكلية، وأخذت تتطلع قدماً إلى مستقبل أكثر إشراقاً مما كان يبدو قبل بضع سنوات لا غير.

ويبرز لنا المثال الذي أورده ستيبلز نقطتين في غاية الأهمية: أولاهما، أن الوضع السيئ لا بد وأن يكون شديد السوء فعلاً ويهدد بزوال الكلية كي يقرر مجلس الأمناء والإداريون التخلي عن الروح الأكاديمية السلطة المشتركة وهم يمضون قدماً في وضع خطة استراتيجية وتطبيقها. وثانيتهما، ليس هناك بديل للقيام بالأعمال التحضيرية اللازمة قبل الدخول في هذا النوع من النموذج التخطيطي. لكن هذا، بالطبع، هو السبب ذاته بالتحديد في نجاح التخطيط

الاستراتيجي ضمن ظروف مماثلة لما مرّت به كلية ويستمينستر. فهو يستدعي القيام بعملية اختزان مكثفة للوقائع داخل المدينة الجامعية وخارجها، ومن ثم وضع الخطة بناء على هذه الوقائع. والعديد من الوقائع ـ الأكاديمية والمالية والقانونية والإنسانية وما يتعلق منها بوضع البرامج والعلاقات العامة ـ جزء من ذلك المخزون. ولن تنجح عملية التخطيط الاستراتيجي، بصرف النظر عن مدى القوة التي قد يستخدمها مجلس الأمناء وكبار الإداريين، دون العمل التمهيدي المتمثل في إدراك تلك الوقائع جميعها.

ولحسن الخط أن قلة قليلة من المدن الجامعية تواجه ما واجهته كلية ويستمينستر، ولهذا لا داعي أن تصل إلى حدود التطرف القصوى التي وصلت إليها الكلية في التخطيط لاتجاه جديد. وربما كان اللجوء إلى القوة، في حال وجود أزمة، هو البديل الوحيد ـ مع أنه يجب دوماً أن يكون آخر سهم من الجعبة. والأساس هنا هو أن بقاء المؤسسة أكثر أهمية من بقاء برنامج محدد من برامجها أو مجموعة أفراد فيها. ودون هذا النمط من الإدراك، يحتمل كل الاحتمال أن تخرج الخطة الاستراتيجية عن مسارها وينزلق الوضع إلى المزيد من التدهور، وسوف تتداعى المؤسسة في نهاية الأمر ويخسر الجميع.

استخدام الأهداف وأبرز مؤشرات الأداء لتحقيق التغيير الاستراتيجي

والأسلوب الآخر لتطبيق خطة التغيير اعتماد طريقة لوضع الأهداف واستخدام مؤشرات بارزة في عملية الأداء. ويقوم هذا الأسلوب على سلسلة من أهداف الإنجاز التي تحدد قياس جميع المسائل التي تضمنتها الخطة الاستراتيجية في دراساتها (راولي 1997). ويتطلب هذا الأسلوب من كل مسؤول عن تطبيق تلك الخطة أن يعلن أنها قد اكتملت وأنه يلتزم بالعمل على التوصل إلى الأهداف التي رسمتها وحددتها.

وهذه كما يتضح عملية أسهل بالنسبة إلى المجالات التي يمكن قياسها وتحديدها من المجالات التي لا يمكن قياسها. ومن الأمثلة على ذلك، يرمي أحد الأهداف الاستراتيجية المتعلقة بالتحكم في نوعية الطلاب المنتسبين إلى كلية أو جامعة إلى دراسة مستوى الأداء في «اختبار الأهلية الدراسية SAT» للمنتسبين ويقضي بمنح جميع الطلاب المقبولين عشر نقاط عن كل سنة من دراستهم بدءاً من السنة الأولى من السنوات العشر السابقة. وربما منحت درجة بارزة واحدة كل عام بموجب الخطة تقديراً لتقدم طالب ما في دراسته. وفي هذا المثال يمكن بسهولة قياس إحصاءات التسجيل الفعلية ورفع تقارير بشأنها. (ونلفت الانتباه هنا إلى أن الخطة الاستراتيجية ليست بهذا القدر من التبسيط بحيث تقتصر على تجميع الأهداف والدرجات. فالخطة الفاعلة يجب أن تشرح أيضاً السبل التي يغير المسؤولون عن تسجيل الطلاب بها الوسائل التي اعتادوا عليها في عملهم ليضمنوا ارتقاء النوعية والحفاظ، في الوقت نفسه، على عدد الطلاب المنتسبين من الهبوط).

وربط المسائل النوعية، ولا سيما منها المتعلقة بالشؤون الأكاديمية، بأبرز مؤشرات الأداء أمر أصعب من ذلك بكثير، لكنه ليس مستحيلاً. وتؤدي الإجراءات البديلة هنا عادة دور الرديف للعمليات التي تتسم بنوعية عالية. فإذا كانت الخطة الاستراتيجية تتطلب مثلاً مستوى أكثر فاعلية من التدريس (وهي ظاهرة تستدعي اتخاذ جملة من القياسات)، فقد تنطوي الخطة على قياس الأداء لدى الخروج من الاختبار. وفي وسع معاهد الأعمال المنضوية في «الجمعية الأميركية لمعاهد الأعمال الجامعية» أن تجري اختباراً معيارياً للطلبة لدى خروجهم من الامتحان لقياس مستوى أداء كل طالب في معرفة الأعمال وعلم الاقتصاد، ويمنح المعهد فرصة إجراء مقارنات على صعيد الأفراد والمعهد والبلاد بأسرها. هذا مثال بديل، لكنه يشكل أيضاً منهجاً للقياس معترفاً به جيداً. ولاستخدام هذا المنهج في عملية قياس أبرز مؤشرات الأداء قد تعلن

الكلية أو الجامعة أن هدفها هو التوصل إلى نتائج من الاختبار من أجل معهد الأعمال التابع لها ككل بمعدل متوسط في التسعينات من النسبة المئوية لدى جميع معاهد «الجمعية» من حيث نتائج طلاب الأعمال.

ولكي يكون هذا المنهج التطبيقي فاعلاً، فإن من المهم أن تشارك فيه كل مجالات المدينة الجامعية وأن توجد لنا وسائل لقياس الأداء وأن يلتزم بتطبيق الخطة من أجل تحقيق الأهداف الاستراتيجية. وفي جامعة ويست تكساس الرسمية، على سبيل المثال، قام رؤساء الأقسام بتطوير سلسلة من «مجالات النتائج البارزة» التي ساعدت العاملين في تلك الأقسام كي يلاحقوا أهدافهم ومدى التقدم المحرز في ذلك المسعى الناجح من التخطيط الاستراتيجي (روتش ـ Roach ,1988). وفي جامعة پين Penn الرسمية في هيزلتون، تراقب لجنة التخطيط بعيد المدى، عن كثب وباستمرار، جملة من «المؤشرات الاستراتيجية» التي تقيس أداء الجامعة في إدارة شؤون تسجيل الطلاب ووضع البرامج الأكاديمية والنتائج الأكاديمية إضافة إلى الموقع وتحقيق الهدف الخاص برأس المال (جامعة پين الرسمية في هيزلتون، 2000).

والتقليد الراسخ في الوسط الأكاديمي الذي يعتقد منذ أمد طويل بأن السمعة هي أفضل معيار للنتائج النوعية لا يتماشى مع الاتجاهات الجديدة نحو المحاسبة. فالكليات والجامعات قد شرعت بالفعل في البحث عن سبل لقياس الأداء النوعي (ذي النوعية العالية)، وهذا اتجاه يجدر أن يستمر لوقت كاف، ما يجعل مؤشرات الأداء البارزة كمقاربة من أجل التطبيق أمراً واقعاً أكثر فأكثر.

العمل مع تركيبة إدارة الموارد البشرية لتحقيق التغيير الاستراتيجي

إن قاعدة الموارد البشرية في أي كلية أو جامعة، التي ربما تأتي في المقام الثاني مباشرة بعد الميزانية، لها أيضاً أثر هائل في تحديد الأسلوب الذي ستطبق به الخطة الاستراتيجية الخاصة بالمدينة الجامعية، وتقرير ما إذا كانت تلك الخطة ستطبق بالفعل. وكما أسلفنا، فإن الإداريين وأعضاء هيئة التدريس

والموظفين إذا قرروا عدم مساندة الخطة الاستراتيجية فسيكون من الصعب للغاية على المؤسسة التعليمية أن تطبقها، لكن إذا ساند المسؤولون المعنيون في المدينة الجامعية تلك الخطة فلن يكون هناك قلق كبير على تطبيقها بنجاح.

بيد أن أول هذه الاحتمالات ـ احتمال اتخاذ الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين قراراً بعدم مساندة الخطة الاستراتيجية ـ هو السبب الرئيسي في فشل التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات. وهذا أمر، في طرق شتى، يمكن التنبؤ به وتفهمه. وتشير نظرية السلوك التنظيمي إلى أن هناك ثلاثة أنماط من التغيير وردود الفعل المتوقعة عليه (بارنارد ـ Barnard, 1938):

- يساند المعنيون التغيير الذي يقترحونه بأنفسهم.
- يساند المعنيون التغيير الذي يقترحه غيرهم، طالما عرفوا أنهم سيحققون مكاسب من هذا التغيير.
- المعنيون يعارضون أنماط التغيير الأخرى كلها.

ومن المشكلات الرئيسة في معظم عمليات التخطيط الاستراتيجي هي أن المعنيين في المؤسسة كلها يخشون عملية التخطيط الاستراتيجي لأن نتائج الخطة مجهولة في الأساس. (هل سأفقد عملي بسبب ذلك؟ وهل سأفقد التمويل بسبب ذلك؟ وهل ستزداد أعباء وظيفتي؟ وهل سأجبر على القيام بأعمال لا أريد القيام بها؟)

وكما أسلفنا، فإن من المهم للغاية أن تقف الإدارة في جميع أقسام المدينة الجامعية خلف عملية التخطيط الاستراتيجي لدعمها وأن يكون التواصل في شأن الخطة تفاعلياً. والسبب في معظم المخاوف من التغيير هو الافتقار إلى المعلومات. وهذه الحقيقة الأساسية، مع احتمال وجود تراكم من التجارب السيئة على صعيد أسلوب التغيير من الأعلى إلى الأسفل، يجعلان الاعتراض على التغيير أمراً مفهوماً تماماً. ومع ذلك، فهذه هي المجالات التي يتعين على الكليات والجامعات أن تتدارسها لتسهيل تطبيق الاستراتيجية الموضوعة.

وقد تستدعي الخطة الاستراتيجية تقليص حجم الهيئة الإدارية وعدد الموظفين وحتى أعضاء هيئة التدريس. ولا أحد، طبعاً، يريد أن يفقد وظيفته، والأفراد الذين سيسرّحون من أعمالهم سيعارضون التغيير بطبيعة الحال. لكن حين يكون التسريح مناسباً، فإن الأسلوب الذي تعالج به المدينة الجامعية تلك الإجراءات لا يجسد الخطة الاستراتيجية في مرحلة تطبيقها فحسب، بل إنه مؤشر أيضاً إلى بقية أقسام الجامعة للدلالة على مدى العامل الإنساني الذي تستطيع الخطة أن تظهره. ومن الأمثلة على ذلك اتخاذ جامعة جنوب كولورادو جملة من القرارات الخاصة بالاتجاه الذي ستسير فيه ضمن إطار خطة استراتيجية تم إقرارها (شيرلي ـ Shirley, 1988). وكانت تلك الخطة تتطلب تقليص بعض البرامج أو إلغاءها وخفض عدد الموظفين وأعضاء هيئة التدريس تمهيداً لترسيخ برامج أخرى وإقامة مراكز تفوق. وانطلقت الجامعة في خطتها لخفض عدد الموظفين وأعضاء هيئة التدريس بإبلاغ المسرّحين قبل أكثر من عامين مقدماً بقرارات تسريحهم، وأرفقت الإخطارات باقتراحات بأن تقدم لهم خدمات من قبيل إيجاد أعمال لهم خارج نطاق وظائفهم أو إعادة توظيفهم في مناطق أخرى (الرابطة الأميريكية للكليات والجامعات الحكومية، 1993) وقد أسهمت تلك الإجراءات التي تظهر التفهم والتعاطف في دفع عملية التخطيط الاستراتيجي إلى الأمام بمواصلة إعلام الأشخاص المعنيين في المدينة الجامعية كلها بالقرارات الإدارية والتعامل مع الموارد البشرية فيها باحترام ورعاية.

ولطالما كان التواصل خياراً. فنحن نختار ما نريد إيصاله إلى الآخرين والطريقة التي نوصله بها إليهم. لكن بعض طرق التواصل أفضل من غيرها كما هو واضح. ومما يؤسف له أن قدراً كبيراً من المعلومات المهمة الخاصة بالمدينة الجامعية يُقلل من شأنه بنشره في سياق رسائل البريد الإلكتروني أو ضمن نشرة أسبوعية توزع، كرسائل البريد، في أنحاء المدينة الجامعية كلها.

وإذا أخذنا في الحسبان جميع رسائل البريد الإلكتروني المرسلة يومياً والكم الهائل من البريد غير اللازم، نجد أن من السهل أن تضيع هباء طرق التواصل تلك أو تنطرح بسهولة أثناء تواردها.

والأفضل بكثير لإداريي المدينة الجامعية أن يحلوا أولاً خلافاتهم في شأن عملية التخطيط، ومن ثم يشرعوا، كفريق متضامن، في التواصل الشخصي مع الأوساط المؤازرة لجامعتهم في جلسات تضم مجموعات منهم أو على أساس فردي. وهذا أسلوب يستغرق وقتاً طويلاً وهو السبب الأول وراء عدم رغبة إداريي المدينة الجامعية في اتباعه، لكنه في الوقت ذاته أسلوب أكثر فاعلية بكثير لإعلان الرسالة على الملأ وتلقي آراء أوساط القواعد الطلابية جميعاً لتصب بتغذيتها الراجعة في عملية اتخاذ القرار. وفي رأينا أن على الجامعات أن تبذل الوقت والجهد لضمان أن تكون الهيئة الإدارية كلها «على المسار نفسه» الذي رسم لعملية التخطيط الاستراتيجي، وبعدئذ أن تبذل الوقت والجهد للتواصل بفاعلية مع القوى الموازنة في المدينة الجامعية، وإلا قضي على عملياتها التخطيطية بالفشل. لكن إذا التزم كبار إداريي الجامعة في بدايات أنشطتهم الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي، بتشكيل فريق إداريين يضم أقسام المدينة الجامعية بأكملها، والتزموا أيضاً بتطبيق عملية تواصل كاملة ومفتوحة، فسيكون أمام الخطط الاستراتيجية فرص أكثر بكثير للنجاح.

اعتماد نظام المكافآت لتحقيق التغيير الاستراتيجي

من المهم، فيما يتعلق بمقاربة الموارد البشرية التي شرحناها للتو، أن نقرّ بأن الأشخاص المعنيين سيتجاوبون بطريقة أفضل مع عملية التخطيط إذا اعتقدوا أنهم سيستفيدون منها. وهذا ما يمهد في الأساس لنشوء النمط الثاني من التغيير الذي حددنا ملامحه آنفاً (فالمعنيون سيدعمون التغيير الذي يقترحه الآخرون إذا اعتقدوا أنه سيحقق مكاسب لهم). ونشعر أن كثرة كاثرة من الكليات والجامعات

حددت في خططها الاستراتيجية أهدافاً إجمالية كبرى للسبل التي ستحقق المؤسسات التعليمية بها المكاسب، لكنها تخبطت في التطبيق إلى درجة أنه كان يمكن أن يستغنى عن أفراد أو برامج برمتها أو يتم تقليصها أو إعادة وضعها أو تثبيتها لكي تحقق المؤسسة التعليمية المكاسب. وهذا يوجد النمط الثالث من التغيير الذي شرحناه آنفاً (المعنيون سيعارضون التغيير الذي يجهلون نتائجه). وهذا أمر سيئ حقاً، لأن المدن الجامعية تملك عطاءات هائلة يمكن أن تسبغها على المشاركين في الخطة الاستراتيجية ممن يسهمون في تطبيقها بنجاح.

وفي هذه الحقبة من الموارد الشحيحة لا حاجة، بالتأكيد، أن تكون العطاءات أو المكافآت كلها مالية (رغم أن بعضها يمكن أن يكون، بل يجب أن يكون، كذلك) فتخصيص الوقت المناسب وتطوير البرامج وإقرارها والتقدير الشخصي والعلاقات المترسخة وإضفاء الشعور بالتكاتف ضمن المجتمع الصغير والإحساس بالإنجاز، كلها عطاءات لا علاقة لها بالعائدات المادية توفر للأفراد المعنيين مردودات إيجابية لجهودهم. وقد نجحت جامعة كليمسون في ربط أنشطة استراتيجية بارزة من أنشطة أداء المدرسين ضمن خطتها الاستراتيجية مباشرة بنظام المكافآت لديها، وهو ما أسهم في تطبيق تلك الخطة بنجاح (بينيت ـ Bennett، 1994). كما نجح الإداريون في جامعة نيويورك الحكومية (الرسمية) في دفع خطتهم الاستراتيجية قدماً بإنشاء صندوق للمشروعات الرأسمالية بقيمة مئة ألف دولار (بدعم من وزارة الداخلية) لتحسين مستوى أنشطتها في البحث (الرابطة الأميريكية للجامعات الحكومية ,1993).

وفيما يتعلق بالمكافآت المالية، يدرس العديد من الكليات والجامعات سبلاً لتحديد (مستوى) الجدارة الأكاديمية وتقديم المكافأة المناسبة لها. وليس هناك نموذج فريد لتحديد طبيعة الجدارة في المدينة الجامعية، كما أنه ليس هناك نموذج معين لتخصيص الأموال التي ستصرف على من يتمتعون بالجدارة.

وبالنسبة إلى المدن الجامعية التي هي جادة في تطبيق خطتها الاستراتيجية وتقرّ بأهمية صُلبها البشري، فإن ربط الجدارة بالإنجازات على صعيد الهدف الاستراتيجي يبدو طريقة إيجابية للغاية لمكافأة الأفراد إضافة إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية.

استخدام أسلوب تطوير المدرسين والموظفين لتحقيق التغيير الاستراتيجي

يمكن أن تحقق المؤسسات التغيير البنيوي بأحد هذه السبل الثلاثة:

- تحديد الأفراد والأقسام التي لم تعد لها أماكن مناسبة ضمن التوجه الاستراتيجي للمؤسسة، وفي وسعها السماح لأولئك الأفراد بترك المؤسسة.
- تحديد البرامج التي تكون المؤسسة في حاجة إليها والتعاقد مع الأشخاص المؤهلين لإعداد تلك البرامج وتطويرها.
- إعادة تدريب الموارد البشرية المتوافرة لتلبية الحاجات الناشئة للمؤسسة.

هذه هي الخيارات التي يملكها إداريو المؤسسة استناداً إلى الظروف القائمة.

وهذه هي النظرية على الأقل. لكنها ليست بهذه السهولة على صعيد التطبيق في الكليات والجامعات. فتثبيت أعضاء هيئة التدريس، مثلاً يضمن استمرار أشخاص معنيين وبرامج معينة لفترة زمنية طويلة، بمعزل عن التغيرات التي تطرأ في الفروع الدراسية أو الأسواق. والإقدام على طرد أستاذ مثبت (لأمر ما لا يتعلق بسبب محدد) أو إلغاء برنامج يقوم عليه أساتذة مثبتون، ينتهيان عادة برفع دعاوى قضائية. ومن الأمثلة على ذلك ما أقدمت عليه جامعة نورثيرن كولورادو حين أغلقت معهدين من معاهدها وجعلت عشرات من مدرسيها المثبتين يتركون معاهدها عام 1982 في إطار خطة عامة لتقليص القوة العاملة فرضتها معدلات التسجيل المتراجعة التي ترافقت بطلب (في السوق) على خريجين من برنامجي المعهدين المغلقين. وانهالت الدعاوى

القضائية على الجامعة خلال السنوات الاثنتي عشرة التالية، وأنفقت الجامعة ملايين الدولارات على دفعات التكاليف القضائية والتسويات خارج المحاكم. كما ألحقت الروح المعنوية الهابطة عموماً والتوبيخ الرسمي من «الرابطة القومية لأساتذة الجامعات» ضرراً كبيراً بالجامعة.

هل كان في الإمكان تفادي عملية تقليص القوة العاملة أو معالجتها بطريقة مغايرة؟ بعد التمعن نقول: أجل. فقد كانت الجامعة تستشعر حدوث المتاعب لفترة كافية، لكنها لم تضع خططاً طويلة الأمد للتقليص والاستنزاف ترمي إلى إلغاء بعض البرامج وإنهاء بعض الوظائف بمرور الوقت. فبمرور الوقت، كان في وسع الجامعة إنهاء عقود بعض المدرسين الذين لم تعد في حاجة إليهم أو إعادة تدريب بعضهم لإتاحة الفرصة لهم كي ينتقلوا إلى أقسام أخرى. وكانت الجامعة المنغلقة ضمن هذا التوجه الاستراتيجي، قد أخذت تواجه أزمة حين قررت اتخاذ الإجراءات التي اتخذتها. وفي المحصلة النهائية يصعب علينا أن نجد فرداً أو برنامجاً جنى أي مكسب من ذلك.

ويكشف لنا هذا المثل المزيد من المكاسب الإيجابية الكامنة للتخطيط الاستراتيجي الفاعل وتطبيقاته. ففيما كانت الجامعة تغير برامجها الأكاديمية بمرور الزمن، كان لديها الوقت الكافي لدراسة مواردها البشرية وأن تتساءل عن مدى إمكانية تطبيق مهارات موظفيها خلال السنوات القليلة القادمة. وحين تقرر الكلية أو الجامعة أن تغير برامجها وخدماتها، يحين بذلك الوقت لتطوير (مستوى) موظفيها وأعضاء هيئة التدريس. ويمكن لإداريي الجامعة ومخططيها، بإعادة تدريب الموارد البشرية في المدينة الجامعية وإعادة مواءمتها فيما تتضح الاتجاهات، أن يحتفظوا بالأشخاص ذوي القيمة العالية ويجعلوهم يواكبون التطورات.

أليس تحسين مستوى المدرسين والموظفين عملية باهظة التكاليف؟ أجل. ومن المهم أيضاً أن ندرك بأن إنهاء العقود باهظ التكاليف كذلك، بل ربما فاقت تكاليفه ما ينفق على إعادة التدريب. وفي المثال الذي أوردناه عن جامعة نورثيرن

كولورادو، بلغت التكاليف فعلاً ملايين الدولارات، أما الأضرار التي لحقت بسمعة الجامعة فلا يمكن تقديرها. وحين يدرك المرء أنه حتى في سياق الإجراء الاعتيادي في إنهاء العقود، (هناك تعويض التسريح ومصاريف التغطية البديلة وتكاليف العطالة وتكاليف التوظيف التعويضي وتكاليف بداية العمل وتكاليف التدريب)، يجد أن الاستثمار في التدريب لا يبدو أنه اقتراح مكلف.

وتجدر الإشارة إلى أن الكثير من الجامعات ستدرج تكاليف التدريب ضمن ميزانياتها وتحدد لها أولويات ثانوية. وحين تطرأ حالات من إنهاء العقود، فليس هناك خيار أمام الجامعة ـ إذ يتحتم عليها أن تدفع تكاليف التغيير. ولهذا يتعين على صناع القرارات الاستراتيجية أن يتفهموا الأمر بشكل أفضل وأن يتعاملوا مع مسألة التدريب بأسلوب أعمق من الناحية الاستراتيجية بحيث يحققون مكاسب لكل من الكلية أو الجامعة والموارد البشرية للمدينة الجامعية.

ومن الأمثلة اللافتة الأخرى على الطريقة التي يجب أن تستخدم بها الجامعة مسألة تطوير أعضاء هيئة التدريس والموظفين لتحقيق التغيير، ما أنجزته جامعة هايلاندز أند آيلاندز في مدينة انڤرنيس الاسكتلندية. فقد تمكنت هذه الجامعة التي لم يتجاوز عمرها عشر سنوات حتى كتابة هذه الأسطر، من ترسيخ ثلاث عشرة كلية صغيرة في النصف الشمالي من استكلندا. والكثير من هذه الكليات عريق في القدم، وبعضها حديث نسبياً. وكانت جميعها صغيرة وبرامجها مركزة، ولهذا كان من الصعب عليها التنافس مع الجامعات الكبرى الأخرى في بريطانيا، بما فيها جامعات أدنبرة وكمبردج وأكسفورد، ومع الكليات والجامعات في الولايات المتحدة. وأحدث هذا الوضع «استنزافاً شبابياً» لأن الطلاب الذين غادروا شمال اسكتلندا سعياً وراء التعليم في مناطق أخرى، قلّما كانوا يعودون إلى هناك. ومع التنامي المستمر للروح الوطنية في اسكتلندا، وجد المجتمع الاسكتلندي أن من المنطقي إنشاء جامعة أكبر وأكمل، ومن هذا المنطلق ولدت جامعة هايلاندز أند آيلاندز.

وقررت هذه الجامعة، تجاوزاً للتحدي الماثل في إحياء جامعة واحدة من ثلاث عشرة مدينة جامعية متفرقة، أن تتحدى أيضاً أساليب التدريس التقليدية وأن تطبق بحق فلسفة جديدة في التدريس تولي المتعلم مقاماً رفيعاً في العملية التعليمية. وقد تجسد في ذلك القرار تحديان كبيران ينطويان على كابوس مرعب في مجال التطبيق. لكن قُيِّضَ لأكبر تحديين أن يوحدا نوعاً ما تلك المدن الجامعية في كيان واحد وأن يعيدا توجيه المدرسين من أساليب البحوث والتدريس التقليدية إلى فلسفة جديدة تقوم على أهمية الطالب (المتعلم). واتجهت كليات الجامعة الاسكتلندية نحو التخطيط الاستراتيجي لحل مشكلاتها.

وقامت الجامعة بحل المسائل المتعلقة بالأداء عن طريق التعليم غير المباشر (عن بعد) والتكنولوجيا. وباستخدام وسائل التلفزيون التفاعلي والراديو والأقراص المدمجة (CD) وأشرطة الفيديو والبريد والانترنيت، تمكنت جامعة هايلاندز أند آيلاندز من إنشاء نظام يوفر لأي طالب يحضر دروساً في أي من المدن الجامعية الثلاث عشرة المتباعدة أو المراكز التسعة والثلاثين في أنحاء اسكتلندا، قاعدة معارف تتوارد من التجمع الكامل للمدن الجامعية الأصلية لتصب كلها في مدينة واحدة. وثبت أنَّ تَوجُّه أعضاء الهيئة التدريسية كان مشكلة مضنية أكثر بكثير كما يمكننا أن نتخيل. وأشار أحد مؤسسي الجامعة بقوله: «كان الهدف أن نجعل المدرس يتخلى عن كونه الحكم على المسرح ليكون المرشد على الجانب» (ج. هيلز G. Hills، التواصل الشخصي، مارس 1998). وكان الحل يكمن في تخصيص قسم لا بأس به من الميزانية لتطوير مستوى المدرسين والموظفين. وخصصت الجامعة 10% من ميزانيتها لهذا الغرض، وفيما كانت عملية الترسيخ تمضي قدماً كانت فلسفة التعليم الجديدة تطبق بالمواكبة التامة معها. والواضح أن تلك الجامعة تعدّ تجربة مبتكرة في التعليم، لكنها جامعة شديدة الحساسية إزاء الانتقال من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات. وهذا أمر مغرٍ من الناحية الاستراتيجية لبناء بيئة أكاديمية تخدم طلابها ومجتمعاتها بطريقة جديدة وفاعلة. وعلى الرغم من أن

جامعة هايلاندز أند آيلاندز لها منتقدوها في اسكتلندا وإنكلترا، إلا أنها ماضية في طريقها لتحقيق أهدافها. ونعتقد أنها نموذج يجدر بالكليات والجامعات الأخرى في أنحاء العالم أن تدرسه بشكل جاد.

دور الثقافة في تحقيق التغيير الاستراتيجي

من التعاريف الأساسية الجيدة للثقافة هو أنها نمط التصرفات التي يبديها الأعضاء في قيامهم بالعمليات المركزية للمؤسسة. وهذا النمط من التصرفات يصف المواقف والدوافع والميول التي يمتثل لها الأشخاص في جميع أقسام المؤسسة أثناء قيامهم بوظائفهم. كما أن هذا النمط عام. ففي وسع المرء أن يرقب هذا النمط في الأنشطة اليومية لكل شخص ضمن حدود المؤسسة. ويبدو أن الناس يعملون وفق رموز سلوكية معينة. إذ يبدو أنهم يؤدون الأعمال بطريقة مشتركة وبوتيرة مشتركة. وهم مرتاحون لمحيطهم وأساليب عملهم. يضاف إلى ذلك أنهم لا يحبون تغيير أنماط حياتهم اليومية. وهذا قلب الثقافة وروحها.

وفي الوسط الأكاديمي، إذا راقب المرء سلوك الناس في أنشطتهم، تتجلى له على الفور هذه الأنماط الثقافية. وهنا يشعر الناس أيضاً بأن لهم حقاً في التصرف كما يعتقدون أنها الطريقة الأفضل. وتعتقد مختلف الأوساط المؤازرة لجامعة ما أنها قد أقامت كليتها أو جامعتها عبر سنوات وأن مؤسستهم تقف شاهداً على «أحقية» جهودهم وجهود من سبقوهم. وكون المرء جزءاً من كلية أو جامعة معينة يشبه كونه جزءاً من تنظيم إخواني، وهو بمثابة منصب سري يستحق أن يحظى بالحماية مهما كانت التكاليف. وهذه ثقافة متينة للغاية يستعصي تغييرها.

وفي عملية التخطيط الاستراتيجي، يسهل اعتبار أنماط التغيير الاستراتيجي التي تقترحها الخطة كتحديات لثقافة المدينة الجامعية المحترمة. وإن لم يقم إداريو المدينة الجامعية ومخططوها بفعل شيء لعلاج هذا الشاغل، فقد يجدون الثقل الكامل للثقافة الراسخة والمتينة وقد أصبح عقبة هائلة أمام التغيير. وقد اكتشف سوينك Swenk (1999) على سبيل المثال، أن جانباً من المشكلات التي

واجهتها جامعة ويسترن كان يكمن في عجز مطّبقي الخطة عن التعرف على الفوارق الثقافية بين أساليب كل من أعضاء هيئة التدريس والإداريين على صعيد اتخاذ القرار ومسايرتها. وإذا استطاع الذين يسعون إلى تطبيق التغيير أن يفعلوا ذلك ضمن الإطار الثقافي للكلية أو الجامعة، ازدادت إلى حد كبير فرص نجاحهم.

إذاً، كيف يتمكن إداريو الجامعة ومخططوها الاستراتيجيون من القيام بذلك؟ أولاً، عليهم أن يقرّوا بوجود شيء يدعى ثقافة. والثقافة، في عين القادمين الجدد أو من هم في الخارج، قائمة بشكل أوضح بكثير لأنهم قد وفدوا من ثقافات مغايرة ويلحظون التباينات. غير أن التعرف على الملامح الثقافية قد يشكل تحدياً لإداريي الجامعة المخضرمين لأن الثقافة شيء بالغ الانحراف والشيوع والقدرة على جعل الناس يرتاحون به ويركنون إليه، ولأن الثقافة يمكن أن تُهمَل تماماً إذا لم نحاول أن نتعرف عليها بشكل محدد ودقيق. وتفيدنا تجربتنا الشخصية بأن إداريي المدينة الجامعية غالباً ما يظنون أن إمكاناتهم الريادية الشخصية أهم بكثير في سياق عملية التطبيق من الثقافة. وهذا في العادة خطأ، لأن قوة الثقافة غالباً ما تتجاوز في شدتها أساليب الإداريين في إحداث التغيير.

ثانياً، يتعين على الإداريين والمخططين أن يدركوا أن الثقافة شأن قوي وراسخ. وعندما يقرّون بوجود الثقافة عليهم أن يدركوا مدى قوتها. فقد تمثل أحد الجوانب الثقافية الناشئة في جامعة نورثيرن كولورادو (إثر طرد أساتذة مثبتين من أعضاء الهيئة التدريسية) في بروز بيئة تتصارع فيها الهيئة التدريسية (الأخيار) ضد الهيئة الإدارية (الأشرار). وظل الرئيس، الذي أشرف على عمليات الطرد، محتفظاً بمنصبه لتسع سنوات أخرى ولم يفعل شيئاً لمداواة الجراح، وكانت نتيجة ذلك أن الثقافة في الجامعة لم تحافظ على بقائها فحسب، بل إنها اشتدت قوة. وحين استدعى مجلس الأمناء رئيساً جديداً ليتولى إدارة الدفة ويساعد الجامعة في الانتقال إلى عالم الألفية التالية، واجه على الفور معارضة

من كبار أعضاء الهيئة التدريسية، لا سيما حين تقدم باقتراح يقضي بتطوير خطة استراتيجية للجامعة. (كانت عملية تقليص الهيئة منذ عام 1981 تجري تحت غطاء: «خطة الجامعة للمستقبل»). ولم يتمكن الرئيس الجديد رغم محاولاته المنتظرة منه، أبداً من تشكيل ائتلاف مع الهيئة التدريسية، وكانت أجزاء الخطة الاستراتيجية التي طبقتها المدينة الجامعية أخيراً غير أكاديمية في عمومها.

ثالثاً، يجب أن يدرك إداريو الجامعة ومخططوها الاستراتيجيون أن التقاليد الثقافية (الجامعية) يمكن أن تكون حليفاً بقدر ما يمكن أن تكون عدواً لدوداً. وإذا سلّمنا بوجود أوجه عديدة لثقافة مؤسسة ما، لرأينا أن هناك العديد من جوانب هذه الثقافة التي يستطيع الإداريون والمخططون استخدامها لحشد الدعم لخطتهم الاستراتيجية. وفي جامعة نورثيرن كولورادو أدت العلاقة السيئة بين الهيئتين التدريسية والإدارية إلى جعل التقدم في وضع الخطة الاستراتيجية الأكاديمية في منتهى الصعوبة، ومع ذلك كانت العلاقات بين الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام هناك إيجابية إلى حد ما. ولو كانت الجامعة تمكنت من التوصل إلى مستوى عريض من الدعم في أوساط رؤساء الأقسام، لكان من الأرجح إلى حد بعيد أن تحقق نجاحاً أكبر في تطبيق خطتها، وإذا استطاع إداريو الجامعة ومخططوها أن يدرسوا ثقافة جامعتهم ليلمسوا آثارها، فبوسعهم أن يكتشفوا مجالات يستطيعون فيها عقد تحالف إيجابي وتحقيق نجاح أكبر على الأرجح.

رابعاً، يجب أن يبني الإداريون والمخططون الاستراتيجيون عملية التغيير من داخل الثقافة الجامعية. وحين يقيمون تحالفات ضمن إطار هذه الثقافة يستطيعون استغلال هذه التحالفات لتطبيق الخطة. ولو تمكن إداريو جامعة نورثيرن كولورادو ومخططوها من عقد تحالف متين مع رؤساء الأقسام فيها (فرداً لفرد وكمجموعات أيضاً)، لتمكنت الهيئة الإدارية من العمل مباشرة مع رؤساء الأقسام (كصناع قرار لشراكة كاملة) للنظر في البرامج الأكاديمية القائمة

ومن ثم إصدار توصيات في شأن الميادين التي تحتاج إلى التغيير: أي الميادين التي كانت الجامعة في حاجة إلى تعزيزها، وحتى الميادين التي ربما كانت في حاجة إلى تقليصها أو إلغائها. وكان رؤساء الأقسام على علاقة جيدة عموماً بأعضاء الهيئة التدريسية (الذين كانوا يتملكون الجوانب الأكاديمية في المدينة الجامعية)، ومن المعقول أن نفترض بأن عملية تخاطب مستمرة على عدة مستويات وصُعُد يشعر الجميع أنه يشاركون فيها، كان يمكن أن تفضي إلى وضع خطة استراتيجية أكاديمية بعيدة المدى وكان يمكن أن يستفيد منها الجميع.

خامساً، وأخيراً، يجب أن يستخدم إداريو الجامعة ومخططوها الاستراتيجيون عنصر الثقافة كسبيل لترسيخ التغيير بشكل مستدام في نسيج الحياة الجامعية. وهذا واحد من أعظم الأسباب التي يجعل اعتماد الثقافة في هذا الميدان أداة فاعلة للغاية: فحين يتقبل الموظفون ثقافياً أن يعمدوا إلى اتباع أساليب جديدة في أداء مهامهم يصبح الدعم الهادف إلى تطبيق تلك الأساليب دعماً واضحاً ملموساً. وحين تشمل معايير الثقافة الجامعية قبول خطة أكاديمية استراتيجية تُعدّ المدينة الجامعية والأساتذة كأفراد بشكل أفضل من أجل المستقبل بطريقة إيجابية، تمضي الخطة قدماً دون معارضة في الأساس.

اختيار استراتيجية التطبيق المناسبة

تمثل كل من استراتيجيات التطبيق التي عرضناها في هذا الفصل أنشطة مدفوعة بالأعمال ومن شانها أن تسهم في مساعدة الكلية أو الجامعة على تطبيق خطتها الاستراتيجية. وحتى على المستوى السطحي، تشكل هذه المعلومات معرفة لا يدرك وجودها الكثير من إداريي المدن الجامعية للكليات والجامعات ومخططيها الاستراتيجيين، على الأقل من منظور استراتيجي. وعلى مستوى أعمق، تنطوي أساليب التطبيق هذه على التزام من قبل إداريي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين بالمضي قدماً في مساعيهم الجادة لتطبيق خططهم.

وفي بعض هذه المدن، كان بعض الإداريين والمخططين يبدون رغبتهم في ممارسة الإجراءات الخاصة بالتطبيق لكنهم لم يكونوا ملتزمين التزاماً كاملاً بتنفيذ الإجراءات الفعلية لتحقيق التغييرات التي نصت عليها الخطة. إنهم لم يدعموا أبداً ما كانوا يعلنونه من رغبة في التخطيط أو تحقيق التغيير الاستراتيجي.

إلى إداريي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين الملتزمين بالحاجة إلى تحقيق تغيير استراتيجي، نقول إن الخيارات التي عرضناها في هذا الفصل (والتي سنعرضها في الفصل التالي) تتطلب التزاماً كاملاً. وهذه خيارات عملية وناجعة، لكن فقط بعد التمهيد الجيد وإتمام الأعمال التحضيرية. وبعد إكمال هذه التحضيرات، يصبح من المنطق السليم انتقاء الخيار الأنسب لكلية أو جامعة مركزية. والنتيجة يجب أن تكون عملية ناجحة من التخطيط الاستراتيجي.



الفصل الثامن

العوامل التي تجعل التغيير التدريجي هو الأكثر فاعلية

في الفصل السابق عرضنا إحدى عشرة استراتيجية لتطبيق خطة التغيير في المدن الجامعية التابعة للكليات والجامعات. ومضينا إلى وصف ثمان من هذه الاستراتيجيات بأنها تحتاج إلى اتخاذ إجراءات فورية لتطبيقها. وتختلف الاستراتيجيات الثلاث الأخيرة عن سابقاتها بأنها ذات مدى أبعد بكثير وترتبط بالمسائل البنيوية والإدارية التي لا يمكن أن تتغير بين ليلة وضحاها. وفي هذا الفصل نبحث في تلك الاستراتيجيات الثلاث الأخيرة. ومن ثم نخوض في مناقشة نظرية لطبيعة التغيير عموماً وللتحديات التي تواجه عملية التطبيق كي نساعد القارئ في أن يتكون لديه فهم كامل لا لطرق التطبيق فحسب، بل لطبيعة عملية التطبيق ذاتها أيضاً.

استراتيجيات التطبيق في المدى البعيد

التغيير وتطبيق الخطة الاستراتيجية، كما هي الحال في الاستثمار طويل الأمد في سوق الأوراق المالية، ليسا مجرد مسألة توقيت، رغم أن التوقيت يؤدي بالتأكيد دوراً في عملية التغيير. ففي بعض الحالات يكون الوقت هو جوهر المسألة، وتحديد نوع التغيير الذي له أثر مباشر أمر مهم للغاية في مدى قابلية البقاء بالنسبة إلى الكلية أو الجامعة. وفي الفصل السابق تطرقنا إلى فرص التغيير، وخلصنا إلى أن الوقت الوحيد الذي نوصي باللجوء إلى القوة فيه لفرض التغيير هو عندما تواجهنا أزمة لا تسمح بإضاعة أي وقت قبل إجراء التغيرات التي من شأنها أن تنقذ المدينة الجامعية ومن فيها.

وفي هذا الفصل ندرس خيارات التطبييق التي تتيح للمؤسسات التعليمية ميزة التحرك لتطبيقها خلال فترة زمنية مريحة. وفي هذه الحالات يستطيع قياديو المدن الجامعية ومخططوها الاستراتجيون أن ينقبوا بدرجة أعمق في السمات البنيوية الأساسية لهدف كلية أو جامعة ما ووجهتها لتحديد الميادين التي يجب تغييرها وأسلوب هذا التغيير.

وإضافة إلى مسألة التوقيت، نجد أن تحقيق التغيير وتطبيق خطته الاستراتيجية هما أيضاً مسألة فعالية. ففي المثال الذي أوردناه عن كلية ويستمنستر في الفصل السابق، أظهرنا النتائج السلبية العديدة التي تمخضت عن تغييرات مؤلمة كانت ضرورية لإنقاذ المدينة الجامعية. ولا يزال العديد من هذه النتائج السلبية قائماً في ويستمنستر، والعديد منها أيضاً لن يزول أبداً بشكل كامل. وهذه هي إحدى المخرجات السلبية للاضطرار إلى إحداث التغيير بتسرع، الأمر الذي يلقي بظلاله على البرامج وأعمال الإداريين والموظفين والهيئة التدريسية في سياق تلك العملية. ولتفادي العديد من هذه المخرجات السلبية، يستحسن أن تكون خطة التغيير التي يضعها قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون بتأنٍ خلال فترة مريحة، أقل اضطراباً وأطول بقاء وبالتالي أكثر فاعلية بقدر كبير.

تطويع التقاليد لتحقيق التغيير الاستراتيجي

التقاليد جزء من ثقافة أي كلية أو جامعة، وهي بطبيعتها المتأصلة ذات أثر طويل الأمد. كما أنها من الأمور الجادة التي ينبغي أن يأخذها قياديو الجامعة ومخططوها في الحسبان أثناء وضعهم الخطة الاستراتيجية وتطبيقها. وتتمثل التقاليد في ما آلت إليه الكلية أو الجامعة. وهي بطبيعتها تاريخية وتحظى بالتبجيل. كما أنها مصدر التقدير والتوقير والرهبة والإلهام. وبمجرد أن نذكر اسم كلية أو جامعة معينة تتبادر إلى ذهننا صور أمجاد الماضي (أو مآسية، في بعض الحالات) ويسبغ الناس على تلك الصور قيماً أو خيالات تحفل بالروعة، لا

بل إن كثيراً منا يتطلعون إلى بعض تلك المؤسسات التعليمية، باعتبارها النموذج الأمثل. فحين يتحدث المرء عن تقاليد جامعات اكسفورد وكمبردج وهارفارد وستانفورد وباركلي وبولدر وآن آربر أو كينت ستيت، يشعر بخلود السمعة يعبق في حديثه. ولا يتوقف ذلك عند هذه الجامعات العريقة، بل إن كل جامعة - كبيرة أم صغيرة، عامة أم خاصة - لها تقاليدها التي تطلق النوع نفسه من المشاعر. فلكل جامعة تقاليدها، ولهذه التقاليد دور في عملية التخطيط الاستراتيجي في ثلاثة مجالات بشكل أساسي.

أولاً، قد ترتبط التقاليد برسالة الجامعة. وعلى الرغم من أن راولي ولوجان ودولينس في كتابهم الأسبق الصادر عام 1997 لم يولوا تقديراً كبيراً للحديث عن الرسالة الجامعية، إلا أنهم اتفقوا في الرأي مع العديد من الكتاب في هذا المجال بأن تحديد أطر هذه الرسالة جزء مهم للغاية من عملية التخطيط، فإذا عُرفت جامعة ما تقليدياً بأنها إحدى أرقى مؤسسات البحوث في البلاد، لكنها لم يعرف عنها تقليدياً أنها تعرض برامج تطبيقية في مجال الأعمال ذات نوعية عالية، فعلى إداراتها ومخططيها الاستراتيجيين أن يطرحوا هذا السؤال: لماذا ننفق الموارد على معهد الأعمال ولدينا مراكز تفوق أخرى تحتاج إلى دعمنا؟ في هذه الحالة، ربما تعاونت هذه الجامعة مع جامعة أخرى تدير برنامجاً للأعمال ذا نوعية عالية لترسيخ برنامجيهما معاً، وتقلص الجامعة الأولى برنامجها ذاك، لكنها تشكل تحالفاً استراتيجياً مع الجامعة الأخرى للحفاظ على رابطة معهد الأعمال بينهما، أو تعيد بناء برنامجها للأعمال بحيث يكمل كل برنامج البرنامج الآخر دون أن يكرره (وتستخدم الموارد للإسهام في تطوير التميز في تلك المجالات القليلة).

ثانياً، إن التقاليد أمر يروق للخريجين والمانحين والطلاب الذين يحتمل انضمامهم إلى الجامعة والطلاب الذين يدرسون فيها أصلاً وللمجتمع المحلي وأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين. وعلى قياديي الجامعة ومخططيها أن يطمئنوا تلك المجموعات

في سياق وضعهم الخطة الاستراتيجية، بأن مواقفهم المفضلة حيال الكلية أو الجامعة في أيد أمينة. فهذه، كما أسلفنا في هذا الكتاب، جماعات مهمة من الأوساط المؤازرة للجامعة يعتبر دعمها مهماً للغاية في عملية التخطيط الاستراتيجي ويجب أن تظهر الخطة الاستراتيجية لأصحاب المصلحة هؤلاء بوضوح سبل تعزيز التقاليد في تلك الجامعة، لا بل ربما تطويرها أيضاً.

ثالثاً، إن التقاليد الإيجابية كانت دوماً تقوم على البرامج المحركة والدافعة وعلى الأحداث التاريخية. وهي تقاليد مائعة بطبيعتها. ولعلَّ لا شيء أقدر على اكتساح بعض التقاليد الإيجابية من انعدام التطوير الإيجابي المستمر للمدينة الجامعية. فليس في وسع جامعة أن تنام على أمجادها. تماماً كما يوحي لنا القول: «لا يهمني ما فعلت لأجلي، بل يهمني ما فعلت لأجلي في الآونة الأخيرة». ولهذا السبب يعتبر ربط عملية التخطيط الاستراتيجي بتعزيز التقاليد الإيجابية من السبل الفاعلة لدعم عملية التطبيق.

دور أبطال التغيير في تحقيق التغيير الاستراتيجي

أشار راولي ولوجان ودولينس (1997) إلى أن أساتذة الكليات والجامعات هم الذين طوروا الغالبية العظمى من عروض البرامج الجديدة المتوافرة في مجال أعضاء هيئة التدريس عن طريق الانترنيت. والفكرة التي يطرحونها هي أن نسبة كبيرة من المدرسين تحقق بالفعل التغييرات التي تسعى جامعاتهم إلى التأقلم معها في عملية التخطيط الاستراتيجي، في حين أن بعض قياديي المدينة الجامعية والمخططين قد يعتبرون الأساتذة المدرسين ذوي أفكار رجعية ولا يساندون التغيير. كما أن أولئك الأساتذة حلفاء مهمون في عملية التغير إذا اقنعوا بالانضمام إليها. وعلى قياديي الجامعة ومخططيها التعرف عليهم وضمهم إلى عملية التخطيط.

فإذا رغبت جامعة ما، مثلاً، في البدء بعرض مقررات عن طريق الانترنيت ووجدت أن ثلاثة مدرسين أو أربعة وضعوا عدداً من المواد أو كل مواد المقررات على الشبكة قبل ذلك، يتعين عندئذ ضم أولئك المدرسين إلى عملية التخطيط

للإسهام في دراسة السبل الكفيلة بدفع الجامعة إلى الأمام على هذا الصعيد والتخطيط لذلك (بصرف النظر عما إذا كانت الجامعة ترغب في إدماج مقررات أولئك المدرسين بالذات في عروضها الخاصة بمقرراتها التدريسية). هؤلاء هم الأشخاص الذين يتحمسون للتدريس عبر الانترنيت ويشكلون مصادر ممتازة للتعاقد مع مدرسين آخرين وتدريبهم ومساعدتهم في إعداد بنية محددة لمقررات ترغب الجامعة في دعمها.

هذا أحد الأمثلة على *بطل تغيير* يبرز من الصفوف الأكاديمية للكلية أو الجامعة. وهناك أيضاً أمثلة من جميع الأقسام الأخرى للمدينة الجامعية على أشخاص يؤيدون وجود مثل هؤلاء الأساتذة والمكاسب الكامنة في السعي للعثور عليهم وضمهم إلى عملية التخطيط الاستراتيجي. وبضمهم إلى تلك العملية وحشد التأييد لآرائهم وإعداد أجزاء من الخطة الاستراتيجية المناسبة بالتعاون مع أولئك الأساتذة، يلمس الإداريون والمخططون عودة أبطال التغيير هؤلاء إلى أعمالهم وأنشطتهم وهم تواقون إلى إحداث التغيير. ويعملون يداً بيد مع زملائهم ويسعون إلى حل المشكلات وإلى استغلال هذه الفرصة الجديدة. ومن خلال هذه المساعي يسهمون في تطبيق الخطة.

ويروي لنا براون (1988) حكاية جامعة نورث كارولينا في آشفيل عندما أحدثت مجلس تخطيط لها، مؤلف من إداريين أعضاء هيئة التدريس ذوي نفوذ كبير، أخذوا يعملون بالتعاون مع رئيس الجامعة بهدف تطوير خطة استراتيجية ناجحة. وقد حققت الخطة الكثير من أهدافها في تحويل كلية مجتمع حديثة نسبياً إلى مؤسسة تعليمية بلغت مدة الدراسة فيها أربع سنوات وتتميز بإدارة برامج تميُّز. كما أنها حققت ميزة نسبية في ميدان الخدمات التي تقدمها. الواضح هنا هو أن هذا النمط من المساعي التعاونية سبيل جيد لإعداد أبطال التغيير.

ويفيدنا سيرت (1988) بأن رئيس المدينة الجامعية أو وكيلها غالباً ما يجب أن يكون ذلك البطل من أبطال التغيير أيضاً. وقد أمضى سيرت، بصفته رئيساً لجامعة كارنيجي ميلون، سنين عديدة في العمل مع عمداء الكليات ورؤساء

الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لإحداث تغييرات في البرامج التي تنتج المزيد من التركيز (في البرامج) والرؤيا والتفوق. وكان سيرت على دراية بما يجب أن يحدث وعلى علم بأن حشد التأييد في أرجاء الجامعة كلها لحظة التغيير يتطلب بذل جهود مستمرة لا تتوقف. وكان مستعداً للمضي في هذا السبيل وتنمية دعم قوي من مجلس الأمناء ودعم قوي من الوسط الأكاديمي وللمضي قدماً في النهاية لترسيخ موقع جامعته. ومن الأمثلة الأخرى على أرقى مستويات الريادة الإدارية لتغيير مسار مؤسسة تعليمية معينة، ما أنجزته كلية كوكا Keuka في نيويورك، التي كانت على شفا الانهيار حين جاءها رئيس جديد وقادها بصبر طاول عشر سنوات إلى بر الأمان (بونفيليان ـ Bonvillian، ومورفي ـMurphy، 1996) وهنا أيضاً، تمكنت كلية كوكا، بتصميمها على المضي في سبيلها واتباعها ارشادات خطة استراتيجية تقشفية، من تحقيق أعلى معدل لتسجيل الطلبة في تاريخها وإتمام حملة طموحة وناجحة لاستقطاب رؤوس الأموال.

الانطلاق من أنظمة ناجحة لتحقيق التغيير الاستراتيجي

أشار كيلير Keller (1983) إلى أن من الصعب دوماً إقامة نظام للتخطيط الاستراتيجي في مدينة جامعية يتمتع عموماً بالنجاح. وربما كان القول المأثور القديم: «لا تصلح شيئاً لا عطل فيه» صادقاً حقاً. ونحن مع هذا المبدأ في التخطيط. غير أن العديد من المدن الجامعية يواجه مشكلات وتعاني أنظمتها من أعطال توقفها عن العمل. ويبقى التخطيط الاستراتيجي بالنسبة إليها أداة مهمة للتخلص من المشكلات وتحقيق النجاح. ولربما كان في جميع تلك الكليات أقسام معينة لا تزال تعمل دون أعطال، لا بل ربما كان بعض هذه الأقسام يعمل بشكل ممتاز. والأنظمة الفرعية التي تعمل بنجاح هي أصلاً جزء من المدينة الجامعية وثقافتها، وهي توفر بالتالي مصدراً للمعلومات من الداخل يمكن أن يفيد بشكل خاص باقي أقسام المدينة الجامعية وهي تجهد في تحديد مسارها وهدفها المناسبين وإدراك أبعادها.

وهناك بالتأكيد أمثلة أيضاً على وجود أنظمة ناجحة خارج نطاق المدن الجامعية يمكن أن تزود إدارييها ومخططيها الاستراتيجيين بمعلومات تفيدهم في سعيهم إلى تحديد مسار استراتيجي للمدينة الجامعية أكثر شمولاً وإيجابية. ورغم تحذيرنا من المبالغة في تقليد نموذج الأعمال حين نضع خطة استراتيجية مركزة للمدينة الجامعية، فلا ضير كما هو واضح، في أن ندرس تجارب ناجحة أخرى للكليات والجامعات أثناء سعينا إلى تطوير صيغة من الخيارات التخطيطية التي يمكن أن تؤدي المهمة بنجاح. ونعرض على مدى هذا الفصل كله أمثلة عن المدن الجامعية التي شهدت تجارب إيجابية وتجارب سلبية على صعيد التخطيط الاستراتيجي للإسهام في تعميق نظرة الإداريين والمخططين إلى جوانب النجاح والإخفاق في هذا المجال ضمن مدن جامعية غيرها. وهناك مصادر أخرى متوافرة، منها دراسات حالات ومصادر من الانترنت نشرت حديثاً. وفي وسع المدن الجامعية أن تنظر إلى واقعها من الداخل إضافة إلى الوقائع خارج جدرانها للعثور على عناصر جوهرية للنجاح.

وأسلوب التخطيط مسألة أخرى في تطوير نموذج فاعل. ومن التحذيرات التي تُساق في مجال التطبيق الناجح أن تطبق الخطة بطريقة التزايد التدريجي Incrementally (التي نشرحها في القسم التالي). ويستطيع الإداريون والمخططون أن يحققوا النجاح في المراحل المبكرة من عملية التطبيق إذا هم انتقوا بعناية مجالات من خطتهم يمكن أن تطبق بشكل أكثر سهولة ومباشرة. وبعد تحقيق ذلك النجاح المبكر يصبح من الأسهل الانتقال إلى المجال التالي من الخطة وتطبيقه بدعم وثقة أكبر.

كما يتيح التطبيق بطريقة التزايد التدريجي الفرصة للقياديين والمخططين كي يحوزوا على ثقة بعض من المشككين لدى الأوساط المؤازرة عادة لجامعتهم. وفي وسع الإداريين، باختيارهم بعناية لأول المجالات المرشحة للتغيير وبإثباتهم النجاح في ذلك، أن يفاخروا بأن خطتهم لم تلحق أي ضرر بمدينتهم الجامعية. لقد تحقق التغيير ولم يطرأ أي إخفاق. هنا، يمكن أن تمضي عملية بناء الثقة في التعاظم بعد التغيير الثاني والتغيير الثالث، وهلم جرا.

ويعتمد هذا النظام من التطبيق بالطبع، على الإخلاص الكامن في العملية ذاتها. فإذا كان قياديو الجامعة ومخططوها يأملون في أن يقوموا بتهدئة جامعتهم في حالة من الاذعان، لا لشيء إلا لكي «يلقوا قنبلة» عند نقطة ما في مسار العملية، فسيجنون من ذلك تفجر كل طاقة كامنة من الاعتراض على خطتهم مجدداً.والأسوأ من ذلك أن تتضرر الثقة بدرجة كبيرة وأن يُقضى تماماً على الأمل في متابعة الخطة الاستراتيجية. وإذا تضمنت الخطة أجزاء من شأنها أن تؤثر سلباً في مجموعة أو أكثر، فمن المهم أن:

- تتصارح الأطراف المعنية في شأن الاحتمالات وجهاً لوجه.
- يتم إشراك المتضررين منذ المراحل الأولى سعياً إلى تحقيق أفضل المخرجات التي هي في صالحهم قدر الإمكان (مع إعطاء هؤلاء المتضريين قدراً من الصلاحيات في التوصل إلى تلك المخرجات).
- تسعى الأطراف إلى تقليص النتائج السلبية إلى الحد الأدنى قدر الإمكان.
- يتم إبلاغ المدينة الجامعية برّمتها بالتطورات أولاً بأول.

فإذا اتضح، على سبيل المثال، أن موارد الجامعة لن تكفي لدعم برامج قليلة التكاليف، يتعين على القياديين والمخططين تحديد تلك البرامج منذ البداية وإبلاغ أصحاب العلاقة بأنهم يخضعون للتدقيق. ومن ثم يجري القياديون والمخططون مناقشة واسعة النطاق مع أولئك الأشخاص في شأت الخيارات المتاحة. وبديهي أنه كلما كان لكل فرد وقت أطول لبحث المسألة، كانت النتيجة أفضل. وفي سياق البحث عن الخيارات يتعين على قياديي الجامعة ومخططيها (إضافة إلى الأشخاص المتأثرين بالتغيير) أن يبحثوا أيضاً عن البدائل التي لا تسبب إلا أقل قدر من العرقلة، والتي هي الألطف بالنسبة إلى المتأثرين سلباً بالتغيير، والتي يقتدي بها باقي أقسام الجامعة التي تُبرز الحاجة إلى اتخاذ

الإجراءات والمقاربة الإنسانية الإيجابية التي تتبناها الجامعة. وأخيراً، يجب على القياديين، خلال عملية التخطيط والتطبيق وبعدها، أن يثابروا على إبلاغ الأقسام كلها بالتطورات وأن يعربوا عن استعدادهم للمشاركة في نقاش مفتوح.

وستكون النتيجة تقليص البرنامج أو تثبيته أو إلغاءه. وعلى الرغم من أن هذه ليست نتيجة مرغوبة، إلا أنها على الأقل نتيجة مفهومة. وبهذا يستمر التواصل المفتوح والثقة خلال العملية وبعدها. وستشهد المدينة الجامعية عندئذ وقائع الأحداث تجري على أحسن وجه ممكن. والمهم في هذا المثال أو في أحداث التغيير الإيجابي هو أن قياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين يلتزمون دوماً بمقاربة مخلصة تجاه عملهم في إعداد وتطبيق الخطة الاستراتيجية ولا يفارقون هذا الالتزام لحظة واحدة. والثقة بطبيعتها من المشاعر الهشة، وإذا أساء لها من هم في موقع المسؤولية يصبح من المستحيل تقريباً استعادتها.

ومع أن هناك شيئاً من التداخل بين الأساليب الأحد عشر للتطبيق الفاعل الذي حددنا ملامحه هنا وفي الفصل السابع (كالتقاليد والثقافة، على سبيل المثال)، فإن هذه المقاربات الإحدى عشرة تشير إلى توجهات وأطر زمانية وأوساط مؤازرة (للجامعة) مختلفة ويمكن أن تكون من العناصر التي تميز مناخاً للتخطيط الاستراتيجي بالمقارنة مع مناخ آخر. إذاً، أي المناخين يجب على أي مدينة جامعية بعينها أن تختار؟ والجواب الصعب هنا هو أن المسألة حقاً تتمثّل في فهم الظروف التي ستتم فيها عملية التطبيق. وليس هناك مناص من التمهيد لفهم المزاج السائد في الجامعة مسبقاً وبعدئذ تبحث الخيارات الأحد عشر باعتبارها مجموعة من الخيارات المتاحة. وفي أفضل الظروف سوف يتطلب جزء معين من الخطة اتباع أسلوب معين من أساليب التطبيق. غير أن من الممكن بالنسبة إلى بقية أجزاء الخطة، أن يلجأ قياديو الجامعة ومخططوها إلى اتباع

أكثر من أسلوب واحد. فأثناء بحث عمليتي إعداد وتطبيق خطة أكاديمية استراتيجية، مثلاً، ولاسيما إذا كانت تستدعي إعادة تحديد الأولويات أو تقليص بعض المجالات، ربما احتاج الإداريون والمخططون إلى أن يعتمدوا هنا المقاربات الثقافية أو المقاربة الخاصة بإدارة الموارد البشرية إضافة إلى المقاربة الخاصة بالميزانية لإعداد الخطة وتطبيقها. وفي أي حال، يحب أن يتحلى الإداريون والمخططون بمعرفة تامة بمدنهم الجامعية والحاجات التي تستدعي التغيير وأساليب تحقيق تلك التغييرات من أجل الحصول على بيانات المعلومات السليمة التي يستمدون منها نماذج تحقيق التغيير.

أولويات مجالات التغيير الاستراتيجي

من أبرز العوامل في التغيير الاستراتيجي الناجح هو أن يدرك المعنيون بذلك أنهم لا يستطيعون تغيير كل شيء دفعة واحدة. ونظراً للوقت والجهد المبذولين في إعداد خطة استراتيجية جيدة، يشعر المرء بإغراء كبير يدفعه إلى الاعتقاد بأن في *الإمكان* تغيير الأشياء كلها دفعة واحدة. ومن منظور آخر، لا يرغب أحد من المشاركين في عملية التخطيط أن يستثنى من التمتع بالمكاسب الكامنة في التغيير، كما أن أولئك الذين تحمسوا للاحتمالات الإيجابية للتغيير لا يرغبون في الانتظار.

والتغيير، ولاسيما التغيير الاستراتيجي، كما شرحنا في أماكن عديدة من الكتاب، يؤثر في عدد كبير من الأشخاص والبرامج والعمليات. وهذا الطيف الواسع من التأثير يجعل حدث التغيير ظاهرة معقدة. وحين تسيطر فكرة التغيير في أحد مجالات المدينة الجامعية، فقد تطرأ عواقب غير متوقعة تؤثر في ذلك المجال أو مجالات غيره في تلك المدينة. وربما جعلت هذه النتائج قياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين يغيرون أجزاء من الخطة أو برنامج التطبيق قبل المضي قدماً فيهما. وقد يكون هذا أصعب بكثير إذا كانت مجالات المدينة الجامعية كلها تعاني أصلاً من آلام التغيير. ولهذا كانت مقاربة التزايد التدريجي عملية تطبيق أكثر فاعلية من غيرها بكثير.

ربط التخطيط الاستراتيجي بالتطبيق الاستراتيجي

نعتقد أن من المفيد، بعد تحديد استراتيجيات مناهج التطبيق الاستراتيجية الإحدى عشرة المختلفة، أن نتراجع قليلاً إلى الخلف وننظر إلى العملية برمّتها كي نأخذ بيد القارئ ليرى الأفكار العامة التي تنطوي عليها عمليتا وضع وتطبيق استراتيجية ناجحة. وقد عرّف الكثير من الكتب الجامعية وكتب البحوث عملية التخطيط الاستراتيجي،أو صياغة الاستراتيجية، بأنها مجموعة من القرارات الرامية إلى إيجاد ميزة تنافسية من أجل تحقيق أهداف مؤسسة ما (بيرس وربنسون، 2000؛ بورتر، 1985). وفي الجزء الأول من الكتاب اعتبرنا صياغة الاستراتيجية أنها عملية تحديد المسار الأفضل، إن لم تكن بالتأكيد عملية تؤدي إلى تحسين وضع الكلية في عصر المعلومات استناداً إلى مواردها وفلسفتها (الإدارية والتعليمية) ومقاربتها التنافسية واستراتيجيتها التنافسية. وعلى غرار ذلك تشمل *صياغة الاستراتيجية* كلاً من عمليات اتخاذ القرار والنتائج التي توظفها لكي توافق رسالتها مع موقعها في السوق (البيئة المحيطة)، بالنظر إلى مواردها وطاقاتها المحدودة في نظمها الداخلية (لورانس ولورش Lorsch، 1969؛ تشاندلر Chandler، 1962). وعرّف غالبرايت Galbraith وكازانجيان Kazanjian (1986)، صياغة الاستراتيجية أنها عملية توافقية، بمعنى أنها توافق الاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة مع تركيبة الصناعة (التعليمية) والمهارات الأساسية الداخلية للمؤسسة.

واستناداً إلى التعريف السابق لصياغة الاستراتيجية، نقوم الآن بتعريف تطبيق *الاستراتيجية* بأنه إجراءات تتخذها كلية أو جامعة لوضع خططها الخاصة، بتحديد موقعها، موضع التنفيذ، إما بتغيير رسالتها أو تغيير بيئتها أو تغيير مواردها وطاقاتها (قدراتها) وعملياتها الداخلية. والمصطلح الأبرز في تعريف: تطبيق الاستراتيجية، هو *التغيير* ـ هل تستطيع الكلية أو الجامعة *أن تجري التغييرات اللازمة* لكي تنتقل إلى موقع أفضل في السوق؟ ويرى يين Yin

وهيلد Heald وفوغل Vogel (1977) أن تطبيق الاستراتيجية يعتمد على عاملين اثنين: الصلاحية أو القوة الكامنة في الخطة المطوّرة لتحديد موقع الكلية أو الجامعة (هل قراراتنا منطقية في ضوء المعلومات المتوافرة؟)، والقدرة على إحداث التغييرات التي تقتضيها الخطة (هل نستطيع أن نغيّر أنفسنا أو سوقنا كما تقتضي الخطة؟)

خطط التطبيق الناجحة والفاشلة

يشمل تعريفنا لتطبيق الاستراتيجية نمطين من خطط التطبيق الناجحة ونمطين من الخطط الفاشلة، كما نشير إلى ذلك في الجدول 8-1:

الجدول 8-1: خطط تطبيق ناجحة وفاشلة

	التغييرات المطلوبة مطبقة	التغييرات المطلوبة غير مطبّقة
خطة صالحة	النمط 1 نجاح	النمط 1 فشل
خطة غير صالحة	النمط 2 فشل	النمط 2 نجاح

المصدر: معدل من مؤلف بين وهيلد وفوغل (1977).

النمط 1 نجاح و فشل

النمط 1 نجاح والنمط 1 فشل، نمطان واضحان. وتقوم الكلية أو الجامعة بتطوير خطة صالحة لتحديد الموقع، ويمكن لأي منهما أن يُحدث التغييرات اللازمة ضمن المؤسسة أو في السوق، أو يفشل في إحداثها، لأن أحدهما أعدّ عمليات لإحداث التغيير وفشل الآخر في ذلك. وإذا طبقت التغييرات ينتج عنها احتلال الكلية موقعاً أفضل في السوق وتمتعها بميزة تنافسية أكثر استدامة. وإذا لم تطبق التغييرات، يظل الموقع التنافسي للكلية مستقراً في أفضل الحالات ولربما تدهور بمرور الوقت.

ومن الأمثلة على ذلك كلية ماريست Marist الصغيرة في بوكبيسي، نيويورك، التي أدركت أن وجود كلية ڤاسار Vassar إلى جوارها يحول ببساطة دون تمكنها من أن تُصبح كلية فنون حرة تقليدية. كما أن جامعة نيويورك الرسمية وكلية نيوبالتز الرسمية أيضاً، على بعد ثلاثين دقيقة فقط، الأمر الذي نجم عنه وضع سلبي على صعيد الأسعار التنافسية. وبعد دراسة البدائل المتاحة أمامها، عمدت كلية ماريست إلى انتهاج استراتيجية الوضع التفاضلي التي ركزت فيها على استهداف الطلاب المقيمين الحائزين أكاديمياً على معدلات فوق الوسط والمتحدرين من الأسر المنتمية إلى أعلى الطبقة الوسطى في ولايات نيوجيرزي وكونيتيكت وماساشوستس ولونغ آيلاند - نيويورك، وذلك بتقديم برامج مهنية التوجه.وللقيام بذلك احتاجت الكلية إلى تحسين موقعها التنافسي بتخصيص استثمارات طائلة للمجالات المرغوبة أكثر من غيرها لدى الطلاب، من قبيل الأبنية والفسحات الأجمل. ومضت كلية ماريست بعد ذلك إلى تخصيص مواردها لبناء قاعات دراسية جديدة وتحسين المساكن المطلة على نهر هدسون وإقامة مركزٍ للطلبة على الطراز التقليدي. وقد أدت هذه التغييرات، التي رافقتها حملة تسويقية حثيثة، إلى زيادة معدلات التحاق الطلبة إلى الكلية وجعلتها كلية صغيرة ذات قدرة تنافسية عالية في ميدان خدماتها.

النمط 2 جوانب النجاح والفشل.

جوانب النجاح والفشل من النمط 2 تنتمي إلى فئة أخرى. ففشل النمط 2 يدل على أن الكلية أو الجامعة تقوم بعمليات تغيير كي تستهلّ بها خطة غير صالحة؛ بمعنى أن المؤسسة التعليمية قادرة على تغيير إما السوق (الخاصة بها) أو عملياتها الداخلية وفق خطتها، لكن نتائج تلك التغييرات ليست هي النتائج المقصودة أو المنشودة. وفي حالات عديدة تُلحق مظاهر الفشل من النمط 2 تأثيرات ضارة للغاية بموقع المؤسسة في السوق ويمكن أن تقلص ميزتها التنافسية وتزيد المخاطر.

وكمثال على ذلك نورد تجربة جامعة أدلفي في منتصف تسعينيات القرن العشرين حين رفعت إلى درجة عالية مستوى معاييرها الأكاديمية سعياً منها إلى أن تصبح جامعة خاصة تفاضلية في ما يمكن أن تصنفه الجامعة باعتباره بيئة تنافسية متجانسة بدرجة لا بأس بها. وكانت تكاليف الدراسة في جامعة أدلفي، المصنفة ضمن فئة جامعات «الدكتوراة واحد»، من أعلى التكاليف التي تفرضها مؤسسة في تصنيفها، الذي يشمل التدريس والإقامة. يضاف إلى هذا، أن جامعة أدلفي دأبت على إعادة جزء صغير عادة من إيرادات الرسوم الدراسية إلى الطلاب في شكل منح دراسية داخلها، معاكسة بهذا اتجاهاً شائعاً نوعاً ما لدى الجامعات ذات الرسوم المرتفعة (MEMEX Press، 1997). ويضاف إلى هذا أيضاً أن الطلبة في أدلفي، مقابل ما يدفعونه من رسوم دراسية عالية نسبياً، يستطيعون الانضمام إلى هيئة تدريسية حازت على درجات في مجال السمعة الأكاديمية تراوحت ضمن معدل 25% في أسفل السلم. وأدرجت دراسة استطلاعية لمستوى نوعية أعضاء الهيئة التدريسية أجراها مجلس البحوث القومي (الأميركي) عام 1995، مستوى أولئك الأعضاء في الرياضيات وعلم النفس في إطار السمعة الأكاديمية عند معدل متدن بلغ 13% (مجلس البحوث القومي؛ 1995).

وكان لعدم التوافق بين رسالة جامعة أدلفي ومستوى نوعية مدرسيها أثر سلبي في المدى القصير على الأقل. وفي العام الدراسي 1995-1996، كان عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة بدوام دراسي كامل أقل كثيراً من المعتاد بالنسبة إلى جامعة من الفئة نفسها. وبلغ عدد الطلاب المسجلين في ذلك العام 2281 طالباً (المعدل القومي= 7312 طالباً)، وهذا نقص يعادل 5.5% مقارنة بالعام الذي سبقه. ومعدل التغيير هذا في نسبة الطلاب المسجلين معدل غير عادي إذا علمنا أن المعدل الوسطي القومي (في أنحاء الولايات المتحدة) قد ارتفع بنسبة 0.8 % (*النظام الموحد لبيانات التعليم ما بعد الثانوي، 2000*).

ولسنا نقول إن خطة جامعة أدلفي لرفع سوية معاييرها الأكاديمية لترسيخ وضعها التفاضلي كانت خاطئة بالضرورة، بل إننا نعتقد بأن هذه الرسالة الجديدة المترافقة برسوم دراسية عالية مخفضة بالحد الأدنى، ومعدل أكاديمي منخفض نسبياً في سوية مدرسيها، يبدو أنها تفتقر إلى صلاحية إسمية (شكلية) كاستراتيجية تفاضلية. ماهي مكاسب القيمة المضافة، عدا المعايير المغيَّرة، التي كانت تلك الجامعة تفرضها على الطلاب المحتمل أن يسجلوا فيها من منظورهم هم كي تبرر ارتفاع رسومها الدراسية؟.

وبالعودة إلى دراستنا لأنماط الجامعات، يبدو لنا أن جامعة أدلفي تسعى إلى الاقتراب من وضع جامعات البحوث ـ1، ما يضعها في الزاوية العليا اليسرى من نموذج دراسة الأنماط الجامعية (الشكل 3-2)، وذلك بزيادة توجهها نحو تصنيف الجامعات المورِّدة. غير أنه لا يتوافر لديها الكثير على صعيد الموارد الإضافية لدعم عملياتها الرامية إلى الانتقال بها إلى نموذج جامعات البحوث. (في العام الدراسي 1994-1995، شكلت الإيرادات من الرسوم الدراسية والأجور نسبة 84% من إجمالي الإيرادات مقارنة بنسبة 53%، وهي المعدل المعياري للمعاهد المصنفة ضمن فئة أدلفي. وكانت التبرعات التي قاربت عشرة ملايين دولار أدنى من المعدل البالغ خمسة وخمسين مليون دولار المقدمة لجامعات مماثلة، وتلقت حصيلة لا تزيد على 1% [كان المعدل المعياري 5%] النظام الموحَّد لبيانات التعليم ما بعد الثانوي، وزارة التعليم الأميركية، [http://nces.ed.gov/ipeds/index.html]). من هنا نقول إنه كانت لدى الجامعة ما يمكن أن نسميها خطة غير صالحة. فدون زيادة الإيرادات لدعم المنح الدراسية لأعضاء الهيئة التدريسية أو التعاقد مع مدرسين جدد، كان من المتوقع انخفاض معدل تسجيل الطلاب نظراً لعدم التوافق بين الإعادة المنشودة لتحديد موقع الجامعة والموقع الفعلي الذي حصّلته بتطبيق خطتها الاستراتيجية.

أما جوانب أو مظاهر النجاح من النمط 2 فهي مظاهر خادعة من حيث أن «النجاح» فيها يتحقق حين تعدّ الجامعة خطة غير صالحة وتفشل أيضاً في تطبيقها. ونحن متأكدون من أن الكثير من الكليات والجامعات قد تكون حققت مظاهر نجاح من النمط 2، لكنها ليست هي الأنماط التي لابد لهذه المؤسسات من إعلان النجاح فيها، أو أنها أعلنت في العديد من المنشورات، لأن تلك المؤسسات تكون بذلك تعترف بفشل مضاعف. والسؤال الحقيقي المطروح بالنسبة إلى النجاح من النمط 2 هو: كيف استطاعت المؤسسة المعنية أن لا تطبّق الخطة غير الصالحة؟ وهذا السؤال يعيدنا إلى صلب عملية التطبيق: ماهي الشروط التي تطبق، أولا تطبق، فيها (خطة) التغيير؟

مستويات التحليل وعملية التغيير

توصف المؤسسات بأنها تركيبات من أنظمة اجتماعية وتكنولوجية فرعية مترابطة بإحكام أو بغير إحكام من الأفراد المتفاعلين أحدهم مع الآخر من اجل هدف أو وظيفة معينة (ويك ـ Weick، 1979). ولكي تطبق مؤسسة ما خطة استراتيجية وتحقق تغييراً في موقعها داخل السوق، يجب أن تحدث هذه التغييرات ضمن إطار تلك الأنظمة الفرعية. ويعالج المفهوم الخاص بمستوى التحليل الفكرة القائلة بأن المرء في توسيعه نطاق تركيز تحليله من دائرة الفرد (المستوى الأصغر) إلى دائرة الأنظمة الفرعية (المستوى الأكبر) ومن ثم إلى دائرة المؤسسة كلها (المستوى البيئي)، تدخل عندئذ عوامل مختلفة لها دورها في مناقشة عمليات التغيير وتطبيق الاستراتيجيات (سكوت ـ Scott، 1981؛ شيرمان ـ Sherman، 1991).ونتطرق في القسم التالي إلى بحث الأفكار والأساليب المتعلقة بالتغيير على مستويات متعددة في المؤسسة.

التغيير والتطبيق الاستراتيجي على المستوى الأصغر

يعتبر كل من التغيير التطبيق على المستوى الأصغر الفرد أنه وحدة التحليل (الأساسية) ويركزان على المساعي المبذولة مع موظفين محددين. فعلى سبيل المثال، حين يدرس بارنارد (1938) أو موشر Mosher (1982) أو تومبسون

(1967) الفشل من النمط 1 أو النجاح من النمط 2، قد يحاجج أحدهم بأن الموظفين الإداريين، وهم مهنيو المستوى الأوسط في المؤسسة، كان عملهم بمثابة من يؤدي المهام المكتبية الثانوية عن الكادر الفني برفضهم عمداً الانصياع للأوامر التي كانوا يعتقدون أنها لن تعود عليهم أو على المؤسسة بأي مكاسب. وكانت الخطة تقضي بإحداث التغييرات خارج نطاق «مناطق الإذعان» أو «مناطق اللامبالاة» التي يعمل فيها أولئك الموظفون، ما نجم عنه رفضٌ للطبيعة الاستبدادية للخطة من قبل الموظفين. ويرى أوتشي Ouchi (1981) أن آلية التحكم هذه تعمل كنظام غير رسمي من الجوامع والموانع حيث ينقض الموظفون، الذين يتصورون أن الإدارة العليا اقترحت تغييرات جذرية أو سلبية، الأوامر الخاصة بذلك أو يتجاهلونها.

والتفسيرات البديلة بالنسبة إلى الموظف الذي يحجم عن تطبيق الخطة قد تكون لها بدورها تفسيرات أبسط وأقل استناداً إلى النواحي النفسية. ويرى بارنارد (1938) أنه ربما كان هناك سببان آخران:

- ربما عجز الموظفون عن فهم التغييرات المقترحة في الخطة ولهذا يعجزون عن العمل لتحقيقها.
- إن الموظفين يفهمون التغييرات، لكنهم عاجزون عن تحقيقها لأنهم يفتقرون إلى المعرفة أو المهارات أو الموارد للقيام بهذه المهمة.

يتبع ذلك أن الخطة إذا أريد لها أن تطبق وتتمخض عن التغييرات المنشودة عند *المستوى الأصغر*، يجب أن يفهم الموظفون العاملون التغييرات المستهدفة وإن يملكوا الموارد والمهارات اللازمة لإحداث التغييرات وأن يشعروا أن هذه التغييرات ستعود بالنفع على المنخرطين في العملية جميعهم، بمن فيهم هم أنفسهم. ويرتبط تطبيق الخطة عند المستوى الأصغر بالجوانب النفسية والجوانب المتعلقة بالأداء الوظيفي في سياق التغيير بالنسبة إلى (الموظف) الفرد حسبما تمليه الخطة.

وليس هذا بعيداً عن العناصر الثلاثة لتحليل ميدان القوى (لوين 1951 أ، 1951 ب) الذي بحثناه في الفصل السادس، إضافة إلى نموذج التغيير ذي المراحل الثلاث الذي عرضه لوين أيضاً وهي (رفع التجميد، التحرك، إعادة التجميد). أولاً، يحدد المرء مدى جاهزية الموظفين العاملين للتغيير من حيث الدافع والمهارات، استناداً إلى متطلبات الخطة. وينطوي هذا على تعميق إدراك الموظف بالحاجة إلى التغيير وبسط شعور بالأمان لدى الموظفين الذين هم ليسوا جاهزين للتغيير المقترح ويساورهم القلق حياله (شين ـ Schein، 1987). وتشمل عملية *التحرك* تقاسم الخطة والأدلة لبيان أن التغييرات التي توصي الخطة بإجرائها مرغوبة وممكنة. وفي هذا السياق يسمح المدراء للموظفين بالتساؤل عن جوانب الخطة وبجمع المعلومات عنها وبأن تتاح لهم فرصة للتدريب حين يقتضي الأمر وبأن يعدّلوا مهامهم بحيث تتماشى مع متطلبات الخطة والأهداف الشخصية، كما يعرض المدراء مكافآت مناسبة لمن يشرعون في تطبيق خطة التغيير. والخطوة الأخيرة تشمل نوعاً من اختبار اللياقة: هل تم أداء التغييرات التي أعدها الموظف لتطبيق الخطة؟ ما مدى ارتياح الموظفين والمؤسسة لذلك المستوى من الأداء؟

ويمكن استخدام أساليب عديدة لإحداث التغيير على المستوى الفردي. منها إجراءات للتخطيط لحياة الفرد ولمهنته، والتدريب والمشورة، والتدريب على التعامل مع الأمور الحساسة (كتقلبات السوق)، وتطوير مستوى التعليم والمهارات، وإعادة تصميم خطط العمل، ونمذجة السلوك (فرينش French وبل Bell، 1992).

التغيير والتطبيق الاستراتيجي على المستوى الأكبر

في وسعنا أن نقسم التغييرات على المستوى الأكبر إلى مستويين من التحليل: التعامل مع الآليات الدافعة لفريق العمل ومع هذه الآليات فيما بين أفراده، والتعامل مع الأنظمة الفرعية القائمة على تراكيب بنيوية في المؤسسة (أي البنية والثقافة والرسالة وهلم جرا). ويعرف كاتسنباخ Ktazenbach سميث Smith (1993) *فريق العمل* بأنه «عدد صغير من الأشخاص بمهارات تكاملية يلتزمون

بقضية مشتركة وبمجموعة من الأهداف لتحسين الأداء وبمقاربة يعتبرون أنفسهم مسؤولين تجاهها بشكل متبادل». ولكي يكون أي فريق، مثل العاملين في قسم أو لجنة أكاديمية أو إدارية، فريقاً فاعلاً، يجب، حسبما يرى فرينش وبل (1995)إضافة إلى بيترز ووترمان (1982)، أن يتمتع بمايلي:

- قضايا وأهداف ومهام وخطط عمل، محددة بوضوح،
- أدوار وتكليفات عمل (توزيع مهام) محددة بوضوح،
- إدارة مشتركة ذات طيف واسع من أنماط العمل ومهارات المهام،
- علاقة متلاحمة وغير رسمية وغير متكلفة ومريحة،
- إتقان ممتاز لفن الاستماع، والتواصل المنفتح والتعامل الراقي عند التخالف في الرأي،
- آليات لتقويم الذات والوعي بالتطورات الجارية خارج نطاق الفريق،
- وجود عناصر للتغيير أو أفراد يمثلون رواد التغيير وأبطاله.

وفي حين يعتقد بعضنا أن تلاحم الفريق ميزة قوية وشرط لازم لتحقيق التغيير، تشكك الفرق تماماً بالظاهرة المعروفة بأسلوب تفكير الجماعة، الذي بحثه جانيس Janis (1972). ويقصد *بأسلوب تفكير الجماعة* الحالات التي يتصرف فيها أعضاء كما لو كانوا متفوقين ومتفردين بالتميز وذوي منعة مطلقة. ويسدّ الفريق الطريق أمام الآراء المتباعدة من خلال الضغط السياسي والاجتماعي ويتجاهل المعلومات والالتماسات الواردة من الخارج. ويمكن أن يكون أسلوب تفكير الجماعة من أشد العوامل التي تعيق تطبيق الاستراتيجية المرسومة إذا شعر الفريق بأن الخطة المفروضة من قبل الإدارة لا تحقق أفضل المصالح له أو لأعضائه كأفراد. ولا ينبغي التقليل من أهمية تلاحم الفريق في علمية التطبيق.

مثالنا على ذلك أن تحويل كلية أو جامعة نحو توجه المؤسسة للمستهلك قد يتطلب إلغاء أو تعديل بنية الأقسام الأكاديمية وأسلوب التعليم بغرض تلبية حاجات الطالب. ومع أن هذه الخطة قد تحقق أفضل مصالح المؤسسة التعليمية وأفرادها، فهي تهدد بقاء الفرق التي قد تتسم ردود فعل أعضائها بالسلبية. ومن الأفضل للإدارة أن لا تفرض الخطة على الأقسام الأكاديمية، بل أن تجازف بإشراك أعضاء الهيئة التدريسية في عملية صياغة الخطة، ومن ثم إفساح المجال لهؤلاء الأعضاء الذين أصبحوا الآن شركاء من الداخل، كي ينقلوا التغييرات إلى أعضاء الفرق من زملائهم.

والسؤال الأول المطروح من أجل تطبيق الخطط الاستراتيجية على مستوى الفرق هو: هل لهذه الفرق خواص الفريق الفاعل؟ وإذا لم تكن فاعلة، يجب اللجوء إلى أساليب بناء الفرق من قبيل التشاور في العملية وتحليل الأدوار والدوائر (الأوساط) النوعية وفرق الإدارة الذاتية، ونبحث هذا باستفاضة في الفصل التاسع. والسؤال الثاني هو: هل تصبح الجماعة عائقاً أمام التغيير؟ يمكن هنا اللجوء إلى أساليب من قبيل إبداء التقدير أو القلق، ومنح الصلاحيات، وتحديد الرؤى، وتلقي التغذية الراجعة من المسح الاستقصائي، وذلك للتغلب على طريقة تفكير الجماعة وتسهيل عملية التغيير.

والمقصود بالتغييرات مابين الفرَق، إعادة ترتيب أسلوب رفع التقارير عن العلاقات بين الوحدات الأكاديمية والإدارية المتعددة. ويشير براون (1983) إلى أن التضارب البنيوي، في الكثير من الحالات، يتطلب، بسبب ترابط المهام، تداخل الوحدات الإدارية والأكاديمية بالثقافات والرسالات والقيم المختلفة. من الأمثلة على ذلك قسم الدراسات المهنية التابع لكلية سوثامبتون في جامعة لونغ ايلاند الذي طلب منه إدارة برامج الأعمال في مدينة برينت وود الجامعية التي كانت سابقاً تدار من قبل مدينة أخرى، مع باقي البرامج الأكاديمية في برينت وود.

وعلى الرغم من أن البرامج والمسؤوليات الأكاديمية تحولت إلى كلية سوثامبتون، فقد بقيت المسؤولية الإدارية على عاتق الإداريين في برينت وود. وأدى ذلك إلى بروز مجالات جديدة تعتمد على غيرها بالنسبة إلى كل من الوحدتين واقتضى وضع أنظمة إدارية جديدة.

يستند تطبيق الخطط الاستراتيجية عند المستوى ما بين الفرق إلى مقدرة الوحدات المتعددة في المؤسسة على العمل بشكل جيد مع بعضها بعضاً. ويشير براون (1983) أيضاً إلى أن مستوى التضارب بين تلك المجموعات هو الذي يحدد ما إذا كانت نتائج هذه التفاعلات مثمرة. فإذا زاد مستوى التضارب عن حدّه تكون النتيجة سوءاً في عملية اتخاذ القرار وتدهوراً في العلاقات مستقبلاً، في حين يتمخض قدر من التضارب يقل عن الحد، عن أحد أمرين: إما عدم اتخاذ أي قرار (أو يتخذ بشكل خاطيء) أو أن القرارات تتخذ بناء على معلومات ضئيلة. والمستويات المناسبة من التضارب تؤدي إلى المساومات وحل المشكلات. ونبحث في الفصل التاسع مسائل خاصة بالعلاقات مابين الفرق والسبل الكفيلة بإحداث تضارب مثمر من خلال الأنشطة مابين المجموعات والتشاور في شأن العملية وإحلال السلام عن طريق طرف ثالث.

التغيير عند مستوى الأنظمة الفرعية

نعّرف الأنظمة الفرعية للمؤسسة بأنها مجموعة من العناصر المترابطة بإحكام أو بغير إحكام والتي تشكل العمليات الداخلية لتلك المؤسسة. ومن هذه العناصر البنية الهرمية للمؤسسة واستراتيجيتها وتكنولوجيا المهام وأنظمة (منح) المكافآت والقيم والثقافة المشتركة والمهارات والكفاءات المتميزة ونمط الريادة الإدارية والموظفون (الموارد البشرية)، كما يظهر في الشكل 8-1 (بيترز ووترمان، 1982).

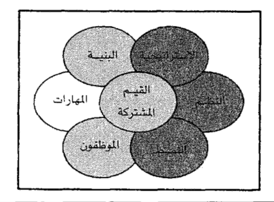
ويرتبط بعض هذه الأنظمة الفرعية فيما بينه بإحكام، في حين يترابط بعضها بالآخر بغير إحكام. والأنظمة الفرعية المترابطة بإحكام تعزز عمليات المؤسسة وتحافظ فيها على توازن نشط؛ أما تلك المترابطة بغير إحكام فتفرز

التنافر والتفكك. فكلية تعمل بموجب نظام مكافآت يستند إلى البحوث، مثلاً، لكنها تتعاقد مع أساتذة ذوي خلفية ومصالح تعليمية في المقام الأول، ستجد أن غير المثبتين من هؤلاء الأساتذة سيلجؤون إما إلى الارتقاء بمهاراتهم في البحوث تماشياً مع نظام المكافآت المعمول به في الكلية (يُحكمون الارتباط)، أو السعي إلى تغيير نظام المكافآت (يحكمون الارتباط أيضاً)، أو ترك المؤسسة (الارتباط يظل غير محكَم). ونقطة البحث هنا هي أن الأنظمة الفرعية مترابطة بشكل يجعل سلسلة الأسباب والنتائج تتعاظم استناداً إلى الترابط النسبي للنظام (كوتر، 1978؛ ويك، 1979).

وظاهرة الأسباب والنتائج مهمة للغاية لفهم تطبيق الخطة الاستراتيجية والتغيير عند مستوى الأنظمة الفرعية في المدى القريب. وبالعودة إلى مثال الكلية التي تتعاقد مع مدرسين ذوي خلفية تعليمية، تفترض مؤقتاً أن ذلك كان بمثابة تغير في سياسة التعاقد انطلاقاً من الرغبة في تحويل موقع الكلية نحو توجه المؤسسة المستهلكة.

وأدخلت الكلية استراتيجيتها في نطاق العمليات بالتعاقد مع مدرسين لا بحّاثه، ومع هذا لم يكن أثر التغيير ناجحاً بسبب انحشار أنظمة فرعية أخرى في عملية التغيير، وتمخضت عملية التغيير الأولية عن عدم توافق نظام الموظفين الفرعي مع نظام المكافآت والمهارات الخاص بالمدرسين. وردّ المدرسون على ذلك بالسعي إلى إيجاد توازن إما بربط مهاراتهم توافقياً بنظام المكافآت، أو بالسعي إلى تغيير نظام المكافآت بحيث يتوافق مع مهاراتهم، أو بترك الكلية، مبقين بذلك على عدم التوازن.

الشكل 8-1: المؤسسة ونظمها الفرعية



يجب أن يُدرج تطبيق الخطة الاستراتيجية في المدى القصير (من ثلاثة إلى ستة أشهر) في الحسبان محصلات (ظاهرة) الأسباب والنتائج لأي تغيير مقترح في الأنظمة الفرعية. ويجب التدقيق في التغييرات التي تجري في الأنظمة الفرعية بطريقة منهجية؛ فليس في وسعنا تغيير جزء من النظام الفرعي للكلية دون تحليل الأثر الذي يخلفه ذلك في باقي الأنظمة الفرعية. وتطرح التحليلات التي أجراها كوتر (1978) الأسئلة التالية:

1- ماهو التوافق النسبي للأنظمة الفرعية الراهنة؟

2- ماهي التغييرات المقترحة في الأنظمة الفرعية؟

3- مامدى فهمنا لظاهرة الأسباب والنتائج على صعيد التغييرات في المدى القصير وأثرها في الأنظمة الفرعية الأخرى؟

4- عند أي مدى تصل الأسباب والتأثير إلى حد التوازن؟ وما هي النتائج الإجمالية لذلك؟

وتعتمد فاعلية العمليات في كلية أو جامعة ما على التوافق النسبي بين أنظمتها الفرعية وجوهر القيم والثقافة المشتركة في المدينة الجامعية. وإذا كانت القيم والثقافة والتقاليد المشتركة لكلية ما تدعم نموذج جامعة البحوث 1، فإن

- *أنظمة المكافآت الأكاديمية* يجب أن تركز أولاً على المنح المخصصة للمنشورات والبحوث.

- *مهارات* البحوث ومجموعة العاملين المساندة يتوافر لها دعم جيد من موارد المؤسسة.

- *يمثل الباحثون المرموقون القلب لكل من جهاز الموظفين*، ومساعدي البحوث من طلاب الدراسات العليا، وإداريين أكاديميين ذوي ميل قوي إلى كتابة بحوث للحصول على منح وإلى تسلمٌ مناصب إدارية.

- *تشمل البنية* لا الأقسام الأكاديمية التقليدية فحسب، بل أعداداً كبيرة أيضاً من معاهد البحوث التي تهدف في المقام الأول إلى الحصول على منح للبحوث وإدارتها، وإعداد مشاريع بحوث، ونشرها.

- يجب أن تكون هي*الاستراتيجية* التفاضل، لأن المؤسسة سوف تجتذب في الغالبية الخريجين من الطلبة ولن تعير الاهتمام نفسه بالتعليم التقليدي كمرحلة ما قبل التخرج.

- سيحتضن *نمط الريادة الإدارية* استقلال محتويات البرامج والبحوث الأكاديمية، لكنه يبقي تكلفة إدارة هذه البرامج تحت السيطرة الصارمة.

والتوافق بين الأنظمة الفرعية الكلية أمر مهم لفهم الآليات المحركة للكلية في المدى المتوسط (ربما تراوح هذا بين ستة أشهر وثلاث سنوات تقريباً). ومن الخطأ أن نتوقع حدوث توافق كامل بين جميع الأنظمة الفرعية للكلية، وأن نتوقع بقاء الأنظمة المتوافقة بشكل كامل على حالها. وتنشأ مظاهر عدم التوافق داخلياً إما عن التغييرات التي تطرأ في البيئة الخارجية (السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية والموقع التنافسي) وتؤثر في الأنظمة الفرعية، أو التغييرات الداخلية التي يقصد منها تطبيق الخطة الاستراتيجية أو إعادة الترتيب التوافقي للأنظمة الفرعية.

وتقوم غالبية مظاهر عدم التوافق بإعادة هذا التوافق من تلقاء ذاتها في سياق أقل قدر من المعارضة. وبالعودة ثانية إلى مثالنا عن الكلية التي تسعى إلى تحويل توجهها عن المؤسسة المستهلكة، نجد أنه قد يكون أسهل على أعضاء الهيئة التدريسية الجدد (فيها) أن يرتقوا بمهاراتهم الخاصة بالبحوث أو يتركوا المؤسسة، من أن يغيروا نظام المكافآت، لاسيما إذا كان أولئك الأعضاء منضوين تحت راية نقابة مهنية. وتتطلب عمليات إعادة التوافق المتعمدة تخطيطاً وموارد ووقتاً وطاقة تبذلها كلها الهيئة الإدارية، كما سبق وبيّنا في فصول هذا الكتاب. وعلى إداريي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يطرحوا هذه الأسئلة التي يقترحها كوتر (1978) والمتعلقة بإعادة توافق الأنظمة الفرعية:

1- هل أي مجموعة من الأنظمة الفرعية غير متوافقة؟

2- ما نوع التغيير(ات) الذي ربما أدى إلى عدم التوافق (أو عدة مظاهر منه)؟

3- ما هو المسار الذي تتمثل فيه المقاومة الدنيا اللازم لتصحيح عدم المواءمة؟

4- ما هي الإجراءات التي تستطيع الكلية اتخاذها، وستتخذها،لكي تعيد التوافق إلى الأنظمة الفرعية؟

5- ماهو الزمن الذي سوف تستغرقه مظاهر عدم التوافق كي تتوافق من تلقاء نفسها؟

يتأثر تطبيق الخطة الاستراتيجية وتحقيق التغيير في المدى البعيد (ثلاث سنوات فأكثر) بهذه الأنظمة الفرعية التي هي بمثابة القوة الدافعة للمؤسسة، وبقابلية كل من الأنظمة الفرعية للتكيف. وتعرّف *القوة الدافعة* بأنها النظام الفرعي أو (مجموعة) الأنظمة الفرعية التي توجّه مسار الكلية أو الجامعة؛ وفي حالات كثيرة قد تكون هذه القوة الدافعة هي القيم الجوهرية للمؤسسة. وليست القوى الدافعة ثابتة بالضرورة، بل ربما تحولت من نظام فرعي إلى نظام فرعي آخر.

لنأخذ مثلاً كلية ماريست Marist التي طالما تمسكت بالتقاليد المسكونية المسيحية التي كانت تبرز المثل العليا لمؤسس «الإخوان الماريين» وهو القديس مارسيلان شامبانيا. ولدى تعيين الدكتور دينيس مَرِي في عام 1979 رئيساً لكلية ماريست، تحولت الكلية في تركيزها عن تعليم القساوسة وأصبحت مؤسسة تهتم بتدريس الفنون الحرة التقليدية باعتمادها التكنولوجيا المتقدمة من خلال مشروع مشترك مع شركة الحواسيب العملاقة IBM والشروع في حملة إعمارية كبرى لتحديث بنى مدينتها الجامعية. ويتخصص أكثر من 40% من الطلاب الذين يدرسون في كلية ماريست اليوم في دراسة الاتصالات وإدارة الأعمال؛ وعلم النفس، الذي يتخصص فيه مايزيد قليلاً على 10% من مجموع الطلاب المسجلين، هو الاختصاص الوحيد من الفنون الحرة الذي تعرضه الكلية.

إذاً، ماذا جرى في كلية ماريست؟ أصبح نموذج الريادة الإدارية القوة الدافعة بالنسبة إلى الكلية في تغلبها على القيم والثقافة المشتركة للمؤسسة أو التوسع فيها. وحذت الأنظمة الفرعية حذو ذلك: فقد كان يجري التعاقد مع الموظفين باهتمام أشد لاستخدام التكنولوجيا على صعيدي كل من البحوث والتدريس، وتحول نظام المكافآت ليعزّز استخدام التكنولوجيا والبحوث وأساليب التدريس التطبيقية، ووضعت أحدث أجهزة الحواسيب تحت تصرف المدرسين والموظفين ووسائل لدعم التطوير، كما رفعت الكلية مستوى ارتباطها بشركة IBM (تفاضل) والاستثمار المستمر والثابت في مرافقها.

والعامل الثاني في قياس القدرة على تطبيق الخطة الاستراتيجية في المدى البعيد هو قابلية التكيف النسبية لكل من الأنظمة الفرعية. إذ لا يمكن أن يحدث التغيير إن لم يكن في الإمكان تغيير هذه الأنظمة لاستيعاب التغييرات. وبالعودة إلى مثالنا عن الكلية التي كانت ترغب في أن تصبح أكثر ميلاً إلى نحو المستهلك، وبالافتراض بأن نظام المكافآت وضع بموجب اتفاق مساومة جماعية (التكتل في

نقابات مهنية)، فقد يكون هناك أمل ضئيل في تغيير نظام المكافآت، في المدى القصير على الأقل. ويجب على إدارة الكلية أن تبحث في الأنظمة الفرعية البديلة المتغيرة بقدر أكبر من المرونة (كالتعاقد مع مدرسين يتساوى اهتمامهم بالتدريس وبالبحوث على السواء) أو أن تغير استراتيجيتها نظراً لعجزها عن تغيير الأنظمة الفرعية الأخرى.

ولربما طرحت الإدارة، في سياق دراستها آليات التحرك في المدى البعيد لخطة التطبيق، الأسئلة التالية التي يقترحها كوتر (1978):

1- ما هو النظام الفرعي (أو الأنظمة)، إن وجد، الذي يمكن أن يكون القوة (أو القوى) الدافعة للكلية؟

2- لماذا يكون هذا النظام الفرعي (أو الأنظمة) القوة (أو القوى) الدافعة؟

3- في أي اتجاه تحرك هذه القوة (أو القوى) الدافعة تلك الكلية؟

4- ما هو الأثر الذي تخلفه هذه القوة (أو القوى) الدافعة في الأنظمة الفرعية الأخرى إذا كانت هذه الأنظمة سيعاد توافقها على نسق واحد؟

5- ما مدى قابلية كل من الأنظمة الفرعية على التكيف والمواءمة؟

6- هل تستثمر الكلية موارد في الأنظمة الفرعية الأقرب إلى الجمود كي تجعلها أكثر مرونة؟

التغيير والتطبيق الاستراتيجي على المستوى البيئي

ربما كان التطبيق الاستراتيجي للخطة يتطلب ما يمكن أن نسميه إنشاء المؤسسة من جديد، بمعنى إجراء تغيير كلي في أسلوب تفاعل المؤسسة مع البيئة المحيطة بها استناداً إلى ضغوط من قبل أصحاب المصلحة كما يتضح في الشكل 8-2.

الشكل 8-2: المؤسسة وأصحاب المصالح فيها من الخارج

أصحاب مصالح خارجيون

	أصحاب مصالح داخليون	
دائنون		منافسون
المجتمع المحلي	**مجلس الأمناء**	وكالات حكومية: هيئات دائنة؛ وكالات تمويل
الجمهور	**الطلاب (المتعلمون)**	الخريجون
الموردون: المدارس الثانوية	**المدرسون**	طلبة محتملون: (زبائن)
اتحاد النقابات	**الإداريون**	الوالدان
الجمعيات المهنية	**أفراد عاملون آخرون**	أرباب العمل
المحسنون		

أصحاب المصالح هؤلاء يدفعون الكلية إلى الأمام وإلى الوراء في اتجاهات مختلفة (لوين 1951 أ، 1951 ب) وربما كانت لهم مصالح لا تتضارب مع بعضها بعضاً فحسب، بل ربما تتضارب أيضاً حتى مع رسالة الكلية ذاتها. وبصرف النظر عن مصالح أصحاب المصلحة هؤلاء، فإنهم يسيطرون على موارد معينة تحتاج إليها الكلية لتعمل بالشكل المناسب؛ ولهذا كان هناك اعتماد متبادل بين الكلية ومجموعات المصالح هذه، كما يرى بفيفر وسالانشيك (1978). ويفسر لنا جزء من عملية صياغة الاستراتيجية دور أصحاب المصلحة من خلال عمليات التقويم الداخلية والخارجية (كنقاط القوة ونقاط الضعف والفُرص والمخاطر وتحليلها ـ تحليل SWOT) وقد تنطوي تلك العمليات على اتخاذ إجراءات لتغيير جوانب اعتماد الكلية (على مجموعات أصحاب المصلحة) بإيجاد جوانب أخرى يكون اعتماد الكلية على أبرز أصحاب المصلحة فيها متبادلاً ومتفاعلاً. ومن الأمثلة على هذا، إقدام الكليات على امتصاص المشروعات المشتركة مع منافساتها أو إقامة مثل هذه المشروعات، أو إقامة تحالفات استراتيجية وشبكة من المؤسسات عبر وسائل من قبيل اتفاقات الربط.

ويقتضي التطبيق الاستراتيجي على مستوى البيئة المحيطة بالكلية إشراك أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين المتأثرين بالخطة في عملية تطبيقها، أي أنه يقتضي تطويراً واسع النطاق عبر المؤسسة (فرينش وبل، 1995)، وينطوي التطوير عبر المؤسسة عادة على تطوير الأدوار والبنى والآليات اللازمة لتنسيق جهود مؤسسات متعددة والعناصر الفاعلة المختلفة التي تمثل مصالح تلك المؤسسات.

كما تشير التغييرات إلى خطط التطبيق الاستراتيجية التي لها تأثير في جميع الأنظمة الفرعية الموصوفة في القسم السابق، والتي هي ذات طبيعة شاملة. فإذا قررت كلية خاصة صغيرة تنتمي إلى فئة الكليات المتجاوبة-التفاضلية أن تشرع في عملية تخطيط استراتيجي، وكانت استراتيجيتها غير مدروسة وعفوية (أي غير متعمدة)، فعليها تثقيف أقسامها جميعاً فيما قد يدعوه فرينش وبل (1995، ص 209) «وضع النظام كله في الغرفة». وتضم هذه التغييرات الشاملة أيضاً إحداث تغييرات هائلة في ثقافة الكلية أو قيمها المشتركة، لأن الثقافة هي جوهر المؤسسة. وتشمل التغييرات في النظام كله استخدام أساليب من قبيل إدارة النوعية الإجمالية، والإدارة بأسلوب (وضع) الأهداف وأسلوب تحديد مؤشرات رئيسة إلى مستوى الأداء ووضع خرائط معرفية وعشوائية ومنح سلطات للموظفين وإنشاء فرق عمل متعددة الوظائف ووضع علامات بارزة لتحديد مراحل هذه العملية.

التحضير لعملية التطبيق

في هذا الفصل والفصل الذي سبقه، حاولنا رسم صورة كاملة عن طبيعة عملية التطبيق وعلى ماذا تنطوي. وتشكل المعلومات الواردة هنا أساساً للمعرفة التي تساعد إداريي الجامعة ومخططيها الاستراتيجيين في اختيار صيغة لتطبيق الخطة الاستراتيجية تكون ناجحة وفاعلة. وعلى الإداريين والمخططين أن يدرسوا البيئتين الداخلية والخارجية ويتملكوا بشكل كامل ناصية الأحوال الفعلية القائمة في مدنهم الجامعية، كما أن عليهم أن يكونوا على استعداد للالتزام بالمضي قدماً

عندما يحددون معالم خطتهم الاستراتيجية التي يعتقدون أنها ستنجح. ويعتمد قدر كبير من النجاح الذي سيحققونه على تمكنهم من إعداد بيانات المعلومات التي ستجيب عن تساؤلاتهم وتوجه نشاطاتهم في المستقبل.

وفي الفصول القليلة المتبقية، نتطرق إلى بعض المسائل التي تحيط بعملية التطبيق بتفصيل أوفى. ورائع أن تطبق الخطط الاستراتيجية كلها فوراً وبشكل سلس، لكن هذه ليست هي الحال في أغلب الأحوال. من هنا، كان سعينا في الفصول التالية إلى مساعدة الإداريين والمخططين الاستراتيجيين في المدن الجامعية كي يعالجوا بعض المشكلات التي قد يواجهونها بحيث يتمكنون من تطبيق خططهم بنجاح.



الفصل التاسع

العامل البشري في التغيير الاستراتيجي

في الفصلين السابقين شرحنا الأساليب الأحد عشر التي يمكن أن يعتمدها قياديو المدن الجامعية كي يطبقوا خطة التغيير الاستراتيجي بفاعلية. وفي هذا الفصل نعرض التحديات المعينة التي تواجه العديد من الكليات والجامعات التي تتعرض لمشاعر عدائية واسعة واعتراضات، وعدم رضا، وربما حتى لعصيان مكشوف على نطاق واسع حين يسعى القياديون والمخططون الاستراتيجيون إلى إحداث تغييرات استراتيجية جوهرية. وهذه مسائل سلوكية يمكن أن تطرأ على مستويين: المستوى الفردي ومستوى المؤسسة.

فعلى المستوى الفردي، يصبح الاعتراض على التغيير مسألة اتخاذ قرارات تتمحور حول فرد واحد بحيث تعتمد الحلول على عملية إشراف تنحصر بين المؤسسة وذلك الفرد الواحد. ونظراً لأن كل حالة من ملايين الحالات المحتملة التي يمكن أن تطرأ في داخل المؤسسات لها طبيعة فريدة، فإننا لن نحاول التعاطي مع المستوى الفردي للاعتراض هنا. فالاعتراضات الجماعية تبدي موضوعات ونماذج أكثر شيوعاً، وهناك مؤلفات مرموقة تبحث في مثل هذه الموضوعات. ونشير بشكل خاص إلى أن من الممكن العثور على قدر كبير من الحكمة في الكتابات والممارسات الخاصة بالتطوير المؤسساتي. ويساعد هذا التطوير قياديي المؤسسة في تكوين فهم أفضل للأسباب الجذرية للمشكلات ويقدم لهم سلسلة من الأساليب التي تثبت نجاعتها والتي يمكن أن تستخدمها أي مؤسسة تواجه مصاعب داخلية جادة بشكل ناجح لحل تلك المشكلات.

والتطوير المؤسساتي ليس مجرد أداة تتوافر لمدارء الأعمال وحسب، فهو يمكن أن يكون مفيداً للغاية لقياديي المدن الجامعية والمخططين الاستراتيجيين لمساعدتهم في تطوير استراتيجيات للعمل مع مختلف الجماعات المنخرطة في عملية التخطيط الاستراتيجي أو المتأثرة بها، لكنها تعترض على التغيير. ويشمل بحث التطوير المؤسساتي دراسة خطط من قبيل منح السلطات وإعداد الفِرقَ وإنشاء فرق عمل متداخلة الوظائف وإعداد خارطة مسحية معرفية على مستوى المؤسسة بأكملها. وهذه الأساليب يمكن أن تساعد إداريي المدن الجامعية في إدارتهم عملية التغيير بشكل أكثر فاعلية بالتغلب على الاعتراضات وإيجاد مناخ تقدرٌ فيه قيمة كل فرد وتكون كلمته مسموعة ويسهم في نجاح المؤسسة.

أهمية التطوير المؤسساتي

قلّما نجد شخصاً يشكّك في أهمية الهيكل البشري لأي مؤسسة. ومع أن بعضنا غالباً ما يتغاضى عن العنصر البشري في السعي إلى تحقيق أقصى النتائج للمؤسسة، فإن ذلك خطأ في كل الحالات. فلكبار المديرين وقياديي المؤسسات الآخرين دور مهم بالتأكيد في رسم الملامح التي يجب أن تكون عليها المؤسسة وتحديد الاتجاه الذي يجب أن تسير فيه وما يجب أن تنتج، لكن الهيكل البشري هو الذي يقوم بالعمل فعلاً وينجزه.

ومن السهل أن نفترض بأن هؤلاء الأفراد سيؤدون الأعمال التي تتوقع المؤسسة منهم أن يقوموا بها لمجرد أنها تدفع لهم مرتباتهم. وينطلق ذلك من القول المأثور: «أجر يومي جيد مقابل عمل يومي جيد». غير أن الواقع مختلف تماماً. فالعمل لا يؤدى دوماً بالشكل الملائم وفي الوقت المناسب، لكن هذا لا يُعزى إلى أن العاملين لا يحاولون القيام بالأعمال الموكلة إليهم على أحسن وجه ممكن أو إلى أن الأفراد أو مجموعات العمل يحاولون استغلال أرباب عملهم. والأمر لا يعزى أيضاً حتى إلى ان الأشخاص يستغلون المؤسسات التي يعملون فيها لتحقيق مآرب شخصية. ونحن نميل بطبيعتنا إلى إيجاد العذر للآخرين من

المستخدمين وأرباب عملهم ونفترض أنهم ينوون حقاً القيام بعمل جيد. إذاً، أين هي المشكلة؟ يكمن الجواب في كتاب: *«الجانب الإنساني للمشاريع التجارية»* ماكريغر McGregor، 1960).

«البشرية» (كون الإنسان بشراً) تعني أن الأفراد هم مزيج فريد من المواهب والتطلعات والرغبات والمعتقدات والتاريخ والأخطاء. وتعني أيضاً أن الناس يتغيرون بمرور الزمن: تارة نحو الأفضل وتارة نحو الأسوأ. وتعني أيضاً، وربما كان هذا أهم الجوانب، أن الأفراد حين يأتون إلى المكان الذي يعملون فيه، فإنهم يحضرون «بشريتهم» معهم. وهذه الحقيقة المتمثلة في «بشرية» الإنسان هي أفضل تفسير منفرد للسبب الكامن وراء تصرّف الأفراد والجماعات (الخطوة التالية في فهم السلوك داخل المؤسسات) بالطريقة التي يظهرونها. كما أنها التفسير الأمثل لفهم الأسباب وراء معاكسة بعض الأفراد والجماعات أحياناً إجراءات المؤسسة أو اعتراضهم عليها، لدواعي منطقية أو غير منطقية.

والمحترفون في ممارسة التطوير المؤسساتي يعترفون بوجود الطبيعة البشرية لدى الأفراد والجماعات في المؤسسات، كما أنهم يقرّون بأهمية قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية وهم يدركون أن مقاومة التغيير غالباً ما تنطلق من اهتمامات أو دواعي قلق مشروعة أو من معتقدات خاصة أو من الظروف. وقد يكون قدر كبير من تلك المقاومة منطلقاً من تلقي معلومات مضللة أو عدم تلقي أي معلومات، أو تلقي كمٍ هائل من المعلومات عن عمد. ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هذا النوع من المقاومة هي أيضاً بداية ابتداع الحلول التي من شأنها أن تصحح مسار الاتصالات وتسهم في التوصل إلى إجماع. ويدرك ممارسو التطوير المؤسساتي أن المقاومة قد تأتي أيضاً من قوى أخرى من داخل الهيكل البشري في المؤسسة، كالسعي إلى السلطة والأنشطة السياسية والأهداف المتضاربة لأصحاب المصلحة للمؤسسة، وكانعدام الثقة والخوف من التغيير وحتى الدوافع التي تبدو هدّامة وغير منطقية.

ويؤكد لنا غوليمبيويسكي Golembiewski (1977) أن التطوير المؤسساتي قد أصبح واحداً من أنجح توجهات الفكر الذي يجسّر الهوّة بين النظرية المؤسساتية التقليدية وبين إدارة الموارد البشرية. ويقدم التطوير المؤسساتي، من خلال إيجاد عمليات وأساليب تهدف بالتحديد إلى تسهيل عملية التغيير، نموذجاً لعلم النفس الاجتماعي التطبيقي بالنسبة إلى الأوضاع في مجال الأعمال (هارفي Harvey وبراون، 1992). ومن ناحية أخرى، يصف بيتر سينج Peter Senge (1990) أهمية إيجاد عنصر تعليمي ضمن كل مؤسسة، وهذه سمة أخرى من سمات التطوير المؤسساتي. وهو يبرز الحاجة إلى أن يصبح جميع العاملين في مؤسسة ما متدربين دائمين وأن يسهموا في الارتقاء إلى كفاءة إجمالية تمكنهم من التنافس بشكل أفضل في المحيط الخارجي. وفي وسع هؤلاء العاملين، من خلال تعلمهم كيف يتعلمون، أن يحققوا بنجاح تنمية الموارد الداخلية لفائدة كل من المؤسسة والفرد.

سرد تاريخي مقتضب

ماقد أصبحنا نفهمه عن العمل بنجاح مع العنصر البشري للمؤسسة اليوم ينطلق من تطور تاريخي حافل بالتناقضات والخلافات. وربما كان أصل البحث في ذلك يعود إلى فريدريك تيلر Frederick W. Taylor، الذي أقرّ بأن عمال الطبقة الأولى الممتازين يحتاجون إلى التدريب الملائم والتخطيط لوظائفهم في خضم الثورة الفكرية المطلوبة من أجل الإدارة في القرن العشرين (1911، الصفحة 1388)، وكان تيلور يعتقد أن أرباب العمل والعمال حين يوافقون على العمل مع بعضهم بعضاً، فإنهم بذلك يدخلون في (شروط) عقد مشترك، وهو عقد يخدم مصالح كل من الطرفين استناداً إلى طرق مرتبطة بالعمل يمكن التنبؤ بنتائجها ويمكن إدارتها وتصميمها، لكنه يضمن أيضاً نجاح من يملكون المؤسسة. وقد كانت النظريات الخاصة بالعلاقات بين الإدارة والعمل تردد أصداء هذه الرسالة على مدى فترة ارتقاء الفكر الإداري (رين Wren، 1979).

غير أن دوغلاس ماكروغر ربما كان أفضل من وصف تلك الصعوبات في أعماله (1960) فقد خلص ماكروغر، بعد تلخيصه البحوث التي أجريت بين 1930 و 1960، إلى أن «على الإدارة أن يكون هدفها تطوير الطاقات الفريدة، الظاهرة والكامنة، لكل فرد، وليس وضع أهداف مشتركة لجميع المشاركين» (الصفحة 187). ومن المزايا الواضحة لمنظور خاص بالتطوير المؤسساتي هي أنه يتجاوز نطاق تطوير الطاقات الكامنة لدى الفرد. وأشار بينيس Bennis، (1969، الصفحة 2) إلى أن التطوير المؤسساتي «استراتيجية تعليمية معقدة ترمي إلى تغيير عقائد ومواقف وقيم وبُنى المؤسسات بحيث تستطيع التكيف بشكل أفضل.. إزاء المعدل المذهل من التغيير». ولاحظ كتاب آخرون أن الحاجة إلى تطوير القابلية للتكيف وعمليات التغيير لدى الأفراد والمؤسسة نشأت بدافع من قوى بيئية خارجية محركة ومتعاظمة (لورانس ولورش، 1969؛ مارغيلز Marguiles وولاس Wallace، 1973).

خصائص التطوير المؤسساتي

لهذا التطوير خصائص أساسية عدة، لخصها مارغيلز ورايا Raia (1978) كما يلي:

- أنه يستند إلى توجهات النظم بالنسبة إلى الإدارة. ويفترض وجود علاقات متنوعة بين جملة من النظم التي يعتمد بعضها على بعض وتتفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة ومع المؤسسة محدثة بذلك اتزاناً نشطاً بين المكونات (سكوت، 1981).
- يقوم التطوير المؤسساتي على منهجية علمية، ونموذج العمل ـ البحوث، لزيادة فاعلية المؤسسة؛ والتطوير القائم على البيانات والمعلومات.
- يهدف التطوير المؤسساتي إلى رفع سوية أداء المؤسسة، لا عن طريق «اللمس والإحساس» لجعل المستخدمين يشعرون بالرضا، بل عن طريق وسائل جادة لرفع مستوى الجودة النوعية والإنتاجية.

- لهذا التطوير أسس إنسانية من حيث تركيزه على زيادة الفرص أمام الطاقات الكامنة لدى البشر واستغلالها إلى الحد الأقصى؛ يجب هنا إعطاء الأفراد فرصة لإظهار تفوقهم من خلال إعلامهم بمدى الحاجة إلى التغيير.
- نظراً للقيم الإنسانية والحاجة إلى التشارك في المعلومات، يتطلب التطوير المؤسساتي التعاون على جميع مستويات المؤسسة وانخراطهم في العملية؛ فعلى الإداريين أن يستمعوا إلى آراء الجميع وأن يعطوهم الفرصة للمشاركة في عملية التغيير.
- التطوير المؤسساتي تغيير مدروس ومخطط له؛ وبما أن النظام في تغير دائم فإن هذا التطوير يغيّر آليات الحركة في النظام لتحقيق أهداف المؤسسة.
- التطوير المؤسساتي يشمل التدخل على أي مستوى في المؤسسة لتحقيق التغيير المنشود، وهو يضم أعداداً لاتحصى من الأساليب التي تتعامل مع آليات الحركة لدى الأفراد والمثنى والثلاث وفيما بين أعضاء مجموعة ما، وفيما بين المجموعات وفي النظم الفرعية وداخل المؤسسة وفيما بين المؤسسات.

وخلاصة القول، إن التطوير المؤسساتي أحد الوسائل الأولى لإقامة مؤسسة أقدر على التكيف وتحضيرها للتغيير باعتماد مقاربة منهجية لجميع المعلومات ولعملية التحليل وللتدخل.

تطبيق الخطة الاستراتيجية والتطوير المؤسساتي

لقد عرّفنا تطبيق الخطة الاستراتيجية بأنه إجراءات تتخذها المؤسسة لتنفيذ خططها الخاصة بتحديد موقعها إما عن طريق تغيير رسالتها أو تغيير بيئتها المحيطة أو تغيير مواردها وطاقاتها وعملياتها الداخلية. عندها يعتقد المرء بأن هناك جسراً طبيعياً قائماً بين التطوير المؤسساتي وتطبيق الخطة الاستراتيجية. إلاّ انه لا يزال يتعين على أوساط الإدارة الاستراتيجية أن تقرّ بأهمية الدور الذي يؤديه التطوير الاستراتيجي في تطبيق الخطة الاستراتيجية. ويدفعنا استعراض

سريع للنصوص المتخصصة ومقالات الصحف التي كتبت في الآونة الأخيرة وتبحث في الإدارة الاستراتيجية، إلى الاعتقاد بأن تلك الأوساط والمجالات متباينة تماماً. وقد لاحظ شيرمان (1999) هذا التباعد وأشار إلى أن العملية التعليمية الموصوفة في التطوير المؤسساتي ليست مختلفة عن مجال المفهوم النابع من الإدارة الاستراتيجية والداعي إلى تطوير كفاءات متميزة. وخلص إلى أن «تطبيق الخطة الاستراتيجية يوفر لنا إطاراً فكرياً لتفعيل خطة استراتيجية في حين يوفر لنا التطوير المؤسساتي المنهجية العملية لإحداث التغيير المؤسساتي اللازم لتفعيل عمليات التطبيق على المستوى الشخصي» (الصفحة 37).

التطوير المؤسساتي، والجانب الأخلاقي والميزة التنافسية في الكليات والجامعات

نعتقد، كما يعتقد الكتاب في مجال التطوير المؤسساتي، بأن تنمية الموارد البشرية هو الإجراء الصائب وهو الالتزام الأخلاقي للكلية أو الجامعة. والأهم من ذلك أننا نعتقد بان تنمية الموارد البشرية أكثر الاستثمارات إنتاجاً في حقل الاستثمارات التي يمكن أن تكتسبها مؤسسة تعليمية لأنها تعزّز *أداء المؤسسة (بإنجاز المهام بالشكل السليم) وتحقق ميزة تنافسية*.

من المفارقات أن بعض المؤسسات التعليمية التي ترغب في رفع سويّة أدائها تحمل مُثلاً عليا رفيعة عن الكرامة الإنسانية وقيمة الفرد، ومع هذا لا تحتضن تلك المُثُل في ممارساتها الإدارية. ومهما ارتفعت قيمة الاستثمارات التي تودعها هذه المؤسسات في بنيتها التحتية أو في تطوير برامجها أو في التسويق أو في مجال العلاقات العامة، فستجد أنها يجب أن تركز على هيكلها البشري وزيادة مهاراته المرتبطة بتوفير تعليم سليم بصرف النظر عن مزايا تنافسية أخرى. لكن هذه المؤسسات، لكي تصمد في هذه البيئة التنافسية الجديدة، سوف تتعثر أخيراً وتدخل سبيلاً أخلاقياً هو السبيل الوحيد الذي يؤدي إلى ميزة تنافسية مستدامة لا يمكن شراؤها أو استنساخها. إن المهارات البشرية أصعب المهارات صقلاً وهي حكر على المؤسسات.

ونضرب مثلاً على ذلك أن احدنا سمع شكاوى متوالية من الطلاب عن معاملة مهينة لهم في قاعة الدرس من قبل مدرس مثبت. وعرف عن هذا المدرس الإساءة إلى الطلاب بسيل لا يتوقف من السخرية والشتائم. ونقلت تلك الشكاوى إلى مدير الوحدة التي يعمل فيها ذلك المدرس وإلى العميد الأكاديمي خلال عدة فصول دراسية، ومع هذا لم يتخذ مدير الوحدة أو العميد أي إجراء لاعتقادهما بأن ذلك لن يكون له أثر في هذا المدرس. ولم تتدخل الإدارة إلا حين اكتشف العميد أن مدير الوحدة كان يوصي الطلاب المشتكين بأن يلتحقوا بمقرر مماثل في كلية المجتمع المحلية.

مهام التطوير المؤسساتي: العملية

ينهج التطوير المؤسساتي أسلوب النموذج للتغيير الذي استنبطه كورت لوين (1951 أ، 1951 ب)، والذي شرحناه في الفصل السادس، ويقدم لنا نموذجاً متواصلاً للتخطيط من أجل التغيير في المؤسسات (هيوز Huse وكمينغز Cummings، 1985). وقد عرّف نموذج التطوير المؤسساتي بطرق شتى (راجع الفصل الرابع من كتاب نات Nutt، 1992، للإطلاع على عرض لما كتب عن مناهج التغيير المدروس)؛ غير أن في الإمكان تلخيص النموذج في عملية بسيطة من أربع خطوات يمكننا وصفها عموماً بمقاربة DIET ت ت ت إ.

في الخطوة الأولى، /D، ت/ تعني التشخيص. فقد أدرك كبار الإداريين وجود إشكالات من خلال بعض المؤشرات التقليدية البارزة إلى مستوى الأداء كمعدل التحاق الطلاب وتدفق الأموال وتقويم المؤسسة من قبل مصادر خارجية. وتعتبر هذه الإشكالات آثاراً أو أعراضاً لإشكالات أعمق تجذراً، ولهذا يتعين على المؤسسة أن تجمع معلومات صالحة وموثوقة عن وضعها لكي ترسم صورة صحيحة عن هذا الوضع. وهناك أساليب عديدة لجمع المعلومات منها إجراء المقابلات وتوزيع الاستبانات وتسجيل نتائج عمليات المراقبة وإجراء تحليل ثانوي

للبيانات، ويمكن استخدام هذه كلها إضافة إلى أساليب تحليلية مترابطة (راجع نادلر Nadler، 1977، الصفحة 119). وأهم شيء هنا هو أن المواد المتحصلة بعد تحليل المعلومات وتحديد الإشكالات الحقيقية، يجب أن تعرض على أعضاء المؤسسة في جلسة لمعرفة آرائهم فيها لمساعدة الموظفين في فهم البيانات والإشكالات التي تم التعرف عليها، ونقل العبء النفساني للبيانات والإشكالات من جامعي المعلومات إلى العاملين وحضّهم على استخدام هذه البيانات لتطوير خطط العمل (بيرك Burke، 1982).

والخطوة الثانية /I، ت/ هي التدخل. وهي تنطوي على المطابقة بين الإشكالات، وأساليب تدخل محددة استناداً إلى مستوى التحليل الذي يطرأ فيه الإشكال والمجموعة المستهدفة بهذا التدخل. (راجع فرينش وبل، 1995، الصفحة 165، والشكل 8-1 لمزيد من التفصيلات). ويجب أن تتجاوب أساليب (أو أسلوب) التدخل المنتقاة مع الحاجة التي تشعر بها الأوساط المستهدفة، وأن تُشرك هذه الأوساط في تخطيط وتنفيذ عملية التدخل وأن تؤدي إلى تقبل ثقافة المؤسسة للتغيير. ويعتقد آرغيريس Argyris (1970) بأن أي تدخل فاعل في هذا الصدد يجب أن يستند إلى معلومات صالحة ومفيدة وأن يكون للجماعة المستهدفة خيار حر من حيث نمط التدخل المعتمد وأن تلتزم هذه الجماعة بالتدخل وتتحمل مسؤوليته. (للإطلاع على بحث عن مختلف أساليب التدخل، راجع فرينش وبل، 1995).

والخطوة الثالثة /E، ت/ هي التقييم. وتطرح فيها مجموعتان من الأسئلة:

- هل تحققت التغييرات المنشودة؟ بعبارة أخرى، هل حققت نتيجة التدخل في نطاق التطوير المؤسساتي أهدافنا المنشودة أو المنتظرة أو المتوقعة؟
- هل تم تطبيق خطة التطوير المؤسساتي بشكل سليم؟ هل كانت هناك مظاهر خلل في العملية كان يمكن أن تؤثر في نتيجة التدخل؟

ويشير هيوز وكمينغر (1985) إلى أنه على الرغم من أن التقييم لا يمكن، على مايبدو، أن يتم إلا بعد تدخل التطور المؤسساتي (آلية تحكم في التغذية الراجعة، أي معرفة الآراء في تلك العملية)، فإن التغذية الراجعة يجب أن تتم أيضاً في أثناء تطبيق أساليب التطوير المؤسساتي لكي تجرى التعديلات حسبما يطرأ من مشكلات خلال التطبيق.

ويقتضي التقييم في نطاق التطوير المؤسساتي أن تتوافر لنا مجموعة من الأهداف والمرامي من أجل كل من عملية التطوير المؤسساتي ومخرجاتها قبل البدء بالتدخل. ومن ثم يمكن الشروع في عملية تقويم مع إجراء مقارنة للنتائج الفعلية لتدخل التطوير المؤسساتي مع النتائج المتوقعة، وتحديد أسباب أي فروق متفاوتة يكتشف وجودها. وبعدئذ تجري عملية تشخيص (الخطوة الأولى) وبهذا تنشأ حلقة متواصلة من التغذيات الراجعة تتواصل إلى أن تحقق هذه العملية أهداف المؤسسة.

والخطوة الأخيرة /T، إ/ هي الإنهاء. وتشير إلى نهاية عملية التغيير، مع أن الحالة بالتأكيد ليست كذلك. والإنهاء بهذا المفهوم يعني قيام المؤسسة بـ «مأسسة» عملية التطوير المؤسساتي وإنهاء دور الأطراف الخارجية التي ساعدت في تلك العملية (شين Schein، 1969). وعند هذه النقطة يكون أعضاء المؤسسة قد تعلموا كيف يتعلمون واكتسبوا الكفاءة التي تمكنهم من المضي قدماً في عملية التطوير المؤسساتي. (راجع مؤلف آرغيريس، 1983، عن التعلم ذي الحلقتين).

المسؤولون عن التطوير المؤسساتي

إذا كان التطوير الموسساتي أسلوباً منهجياً لحفز التغيير، ففي وسعنا، جدلياً، أن نصنف أي شخص من رواد التغيير (بيترز ووترمان، 1982) يستخدم طريقة منهجية بأنه أحد عوامل التغيير. وحقيقة الأمر أن ذلك لا يمكن أن يكون أبعد عن الحقيقة. فوسطاء التغيير الناجحون هم أشخاص عامّون في نظرتهم إلى المؤسسة، ومتخصصون في عملية التشخيص والتدخل المؤسساتي.

كما أنهم يعزّزون التغيير من خلال دورهم في التكامل بين كبار الاداريين والأوساط المستهدفة من جهة وبين المجالات الفاعلة من جهة أخرى. ويعتبر وسطاء التغيير الفاعلون أطرافاً لا مبالين أو حياديين بالنسبة إلى عملية التغيير ولهم مركز قوة ضعيف أو قد لا يكون لهم مثل هذا المركز في وسط الذين يتأثرون بالتغيير؛ أي أنهم ذوو أدوار هامشية بالنسبة إلى الجماعات المستهدفة. والمصداقية عامل آخر هنا. إذ يجب أن يكون وسطاء التغيير من الخبراء في ميادينهم ويتمتعون بسيرة إيجابية في علاقتهم بالمؤسسة (بير Beer، 1980).

وسطاء التغيير الخارجيون

يدرك العديد من المؤسسات أن القلة القليلة من الأفراد العاملين داخلها يملكون الخبرة والمصداقية كي يكونوا وسطاء تغيير فاعلين. في حين يؤدي وسطاء التغيير الخارجيون دوراً مفيداً للغاية من خلال عرضهم نظرة شمولية منفتحة وعملهم كموجهين ومستشارين، كما أنهم يحفزون على طرح الأفكار والآراء والتصورات الجديدة ويتمتعون بهالة من الجاذبية والشعبية ويضفون الحيوية على عملية التغير (ماكلين McLean، سيمز Sims، مانغام Mangham وتفيلد Tuffield، 1982).

وتقع على المؤسسات التي تستخدم وسطاء تغيير خارجيين مهمة تثقيف وسيط التغيير فيما يتعلق بعمليات المؤسسة ووظائفها والاعتماد المتبادل بين أقسامها (التعلم ذو الحلقة الواحدة). من خلال هذا التثقيف يشرع وسيط التغيير الخارجي في عملية التشخيص. والخطر الكامن هنا هو أن تمتص السياسات الداخلية للمؤسسة المستشار الخارجي الذي سيفقد موضوعيته في المدى البعيد.

وسطاء التغيير الداخليون

يعمل هؤلاء الوسطاء عادة ضمن مكاتب موظفي المؤسسة أو في أقسام التدريب أو أقسام الخدمات الإدارية (مع أنهم قد يعملون مساعدين أو مساعدي موظف كبير في المؤسسة). وهم يجلبون بوجودهم ثروة من المعرفة عن المؤسسة

ودراية بانحياز كل من أعضائها. كما أنهم يتمتعون بدراية تكتيكية من حيث أنهم يجمعون المعلومات عن التكتلات الائتلافية في المؤسسة ويجمعون معلومات استخباراتية لكبار الاداريين. وفي وسع وسطاء التغيير الداخليين أن يطوروا أفكاراً ومواقف جديدة بنشرهم أكثر المعلومات إفادة وإيصالها إلى الأطراف المناسبة. وهم يؤدون أيضاً دور المدربين من خلال إعدادهم برامج لتدريب الإداريين والارتقاء بمستواهم وإدارة هذه البرامج (ماكلين، سيمز، مانغام وتفيلد، 1982).

ولسوء الحظ أن الكثير من أعضاء المؤسسة يعتبرون المستشارين الداخليين هؤلاء بمثابة سلع فاسدة. وقد يكون وسطاء التغيير الداخليون أكثر الناس استقامة وإخلاصاً، لكن فوق رؤوسهم جميعاً رؤساء داخل المؤسسة يجب أن يرفعوا التقارير إليهم. وعادة مايفترض المنخرطون في عملية التدخل بأن رئيس وسطاء التغيير ستصله في نهاية المطاف المعلومات السرية؛ ولهذا فهم يحتفظون بمسافة أمان تفصلهم عن هؤلاء الوسطاء.

مقاربة العمل كفريق

أشار كتاب عديدون في هذا المجال إلى أن أنجع الأساليب للحفز على التغيير كان العمل على إعداد فريق وسيط للتغيير يتألف من وسطاء تغيير داخليين وخارجيين، مايتيح المجال لتوافر الموضوعية والخبرة اللازمتين لترسيخ ثقة الموظفين من حيث تحليل البيانات وسريتها، ويضع الأسس لـ «مأسسة» عملية التطوير المؤسساتي بجعل العاملين داخل المؤسسة يتعلمون منهجية أساليب التطوير المؤسساتي. يضاف إلى هذا أن وسطاء التغيير الداخليين لا يكونون بمثابة حلقة ارتباط للوسطاء الخارجيين بالمؤسسة فحسب، بل يكونون أيضاً أول معلمي الوسطاء الخارجيين في إطلاعهم على عمليات المؤسسة وثقافتها.

التطوير المؤسساتي يناسب الكليات والجامعات؛ لماذا؟

أشار كل من فولان Fullan ومايلز(1983) Miles إلى أن نهج التطوير المؤسساتي كان متبعاً في المدارس الابتدائية والثانوية (الأميريكية) منذ عام

1963. فقد كان مايقارب نصف عدد المدارس التي شملتها دراسة قاما بها حينذاك، والذي زاد على ألف مدرسة، كانت تتبّع شكلاً ما من أشكال التطوير المؤسساتي. وأشارت نتيجة تلك الدراسة إلى أن المدارس التي استمرت في تطبيق برامج التطوير المؤسساتي لما لا يقل عن ثمانية عشر شهراً حققت محصلات إيجابية. ولا يختلف وضع الكليات والجامعات في هذا الصدد عن وضع المدارس الابتدائية والثانوية، فقد تماثل الطرفان في زيادة مطالب أصحاب المصلحة بتحسين الأداء في مجالات إخضاع المسؤولين للمحاسبة ورفع مستوى النوعية وكفاءات التشغيل. وقد تجاوب العديد من مؤسسات مابعد التعليم الثانوي بشكل إيجابي إزاء نتائج تلك الدراسة بحلول عام 1992، وكشفت النقاب عن أن أكثر من مئتي كلية كانت أصلاً تعمل وفق برامج التطوير المؤسساتي وإدارة النوعية (لويس وسميث، 1994).

ويجب أن تدرك الكليات والجامعات، بدلاً من ركوب موجة التطوير المؤسساتي لمجرد اللحاق بالركب، أنها إذا أرادت أن تنجح في تطبيق خططها الاستراتيجية، يتعين عليها حتماً أن تحضّر مؤسساتها للتغيير المقبل. ويقتضي هذا الأمر بناء الثقة وتوفير الدعم السياسي (الداخلي) والتدريب وإجراء تغييرات في الإجراءات قبل (إن لم يكن بالتزامن مع) البداية الفعلية لعملية التخطيط الاستراتيجي. وبرامج التطوير المؤسساتي تناسب أوضاع الكليات والجامعات لأن هذه البرامج تعزز التزام مجلس الأمناء أو رئيس الجامعة أو وكيلها بإجراءات إدارة النوعية وتفوق المؤسسة والتنمية البشرية. وتعطي هذه البرامج إشارة إلى جميع أصحاب المصلحة في المؤسسة المعنية ـ لاسيما منهم أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب ـ بأن المؤسسة عازمة بجدّ على إحداث تغيير ملموس بطريقة شاملة.

ومن منظور فلسفي، نرى أن القيم التي تشكل أساس التطوير المؤسساتي تتسق بالتوازي مع القيم الأساسية لمعظم المؤسسات الأكاديمية. ويعتقد كل من فرينش وبل (1995، الصفحة 77) بأن هذه القيم تشمل «منح الموظفين صلاحيات

للتصرف وتوفير الانفتاح على صعيد الاتصالات وتسهيل إدارة العمليات والنتائج وتعزيز كل من ثقافة التآزر والتعلم الاستقصائي والمستمر». ويجسد التطوير المؤسساتي مبادئ معظم المؤسسات الأكاديمية ويوفر العمليات والأساليب التي تستطيع أي مؤسسة أكاديمية أن تتبعها لمساعدة العاملين فيها على تثقيف الطلاب كي يكونوا على وعي بطاقاتهم الكامنة كاملة ويكون لهم إسهام إيجابي في قضايا العالم (كلية سوثامبتون، 1999).

كيفية عمل التطوير المؤسساتي في نطاق المدينة الجامعية

ينهج ماكغيل McGill (1977) مقاربة عملية للغاية حيال التطوير المؤسساتي، وهي مقاربة تبدو مناسبة إلى حد بعيد لبيئة المدينة الجامعية. وهو يعرض في هذا الصدد عملية من سبع مراحل:

المرحلة الأولى: تلاقي المصالح

تقتضي هذه المرحلة قيام مسؤول كبير في المؤسسة، قد يكون الوكيل أو الرئيس أو المستشار أو كبير الاداريين أو أحد نواب الرئيس أو أحد نواب الوكيل، بتجميع الأفراد المهتمين، ويكون هو مقتنعاً بأن هناك حاجة إلى جمع معلومات عن المؤسسة واتخاذا إجراءات بناءاً على هذه المعلومات. (يقوم هذا الشخص بدور وسيط التغيير الداخلي). ومن المهم، مع ذلك، أن ندرك أن الأفراد الذين تمّ تجميعهم قد تكون لهم مصالح وبرامج متباينة للغاية، لكنهم جميعاً يقرّون بالحاجة إلى العمل معاً لتحقيق مراميهم المستقلة بعضها عن بعض.

ومن الأسئلة اللافتة هنا هو التساؤل عما إذا كان يجب تشكيل مثل هذه المجموعة التي تخضع لتأثير التباينات في ثقافة المدينة الجامعية وعاداتها. وبصرف النظر عن تشكيل لجنة كهذه، يجب أن يبرز تشكيلها العلميات البنيوية والاجتماعية القائمة التي كانت مخوّلة طوال تاريخ الجامعة بأداء مهمة التخطيط. ومن الأمثلة على ذلك قيام المدراء في كلية سوثامبتون من طرفٍ واحد

بتشكيل لجنة تخطيط استراتيجي كانت تفتقر إلى تمثيل الوحدات الجامعية على الصعيدين الإداري والأكاديمي، وبدا أن مهمتها كانت تتداخل مع مهمة لجنة عاملة قائمة أصلاً. وشعر بعض المدرسين والموظفين الذي لم يمثلوا في اللجنة بإهانة كبيرة جرّاء هذه العملية واعتقدوا أنهم قد جرى إقصاؤهم. وعلى الرغم من أن إداريي الكلية حاولوا أن يوضحوا دور مجموعتهم بأنه يقتصر على التوجيه، فقد وقع ضرر لا يمكن إصلاحه وأضرّ بعمل اللجنة وسمعتها.

ولدى إنشاء لجنة تخطيط استراتيجي في كلية أو جامعة يجب أن تكون هذه اللجنة مشكّلةً بأقصى قدر ممكن من الانفتاح والابتعاد عن الشكليات الرسمية، وذلك لسببين متميزين. أولهما، أنه يجب أن تكون عضوية اللجنة قائمة فقط على الرغبة في المساهمة في عملية التطوير المؤسساتي. ولا ينبغي أن تكون هذه العضوية مجرد حضور اجتماعات أخرى للجان مماثلة يكلف به الأفراد من قبل وحداتهم، بل يجب أن يكون اجتماعاً يدرك المساهمون من خلاله أنه يخدم مصالحهم الذاتية ومصالح مؤسساتهم. والبعد عن الشكليات الرسمية يتيح فرصة للأعضاء الأقل التزاماً من غيرهم أن يخرجوا بسرعة من العضوية في حين ينضم إلى اللجنة بسرعة أيضاً أعضاء جدد. والانفتاح يسهم في ضمان انضمام أي مجموعة مهتمة بالعملية إلى اللجنة والانخراط في نشاطاتها بشكل متكافيء.

وثانيهما، أن المجموعة إذا فشلت في إطلاق حملة للتطوير المؤسساتي، فسيكون أثر فشلها هذا أقل سوءاً (رغم أنه سيترك أثراً ما حتماً) مما لو كانت اللجنة مشكلة على أساس رسمي، ولا سيما على مستوى أعضائها بشكل فردي. وبما أن اللجنة ذات طبيعة غير رسمية فليس لها مسؤولية أو مهمة حقيقة، وربما اعتقدت بأنه لا داعي للقيام بأي إجراء. ولربما تلاعبت الإشاعات حتماً بأسباب زوال اللجنة، لكن لن يتعرض أحد لعقوبة قاسية لعجزها عن التصرف، ماعدا، على الأرجح، الشخص الذي سعى إلى تشكيلها في المقام الأول.

المرحلة الثانية: إعداد ميثاق

تقتضي هذه المرحلة العثور على مستشار ذي خبرة في مجاله (وسيط تغيير خارجي) لمساعدة المجموعة في عملية التطوير المؤسساتي إضافة إلى تشكيل الفريق الذي سيؤدي هذه العملية. ويجب أن يضم الفريق متطوعين من المجموعة الأصلية، ومتطوعين يتمتعون بسلطةٍ للبدء بعملية التغيير أو يكون عليهم التزام بالتجاوب معه. وعند إتمام تشكيل هذا الفريق، يعكف أعضاؤه على وضع أهدافه المرتبطة بأنشطة التطوير المؤسساتي والتي يمكن تحقيقها وتبريرها. والخطوة الأخيرة في هذه العملية هي صياغة العقد الذي سيبرم مع المستشار (الوسيط الخارجي) استناداً إلى الأهداف المحددة لفريق التطوير المؤسساتي.

المرحلة الثالثة: الصياغة

تقتضي هذه المرحلة أن يؤمن فريق التطوير المؤسساتي الشرعية والرعاية لمساعيه من قبل الأشخاص ذوي النفوذ والجماعات النافذة أيضاً ـ وأن يواجه مقاومة المعترضين. وتشمل هذه الجماعات والأشخاص أولئك الذين تصادق موافقتهم، رسمياً أو سياسياً، على إجراءات الفريق (من أمثال رئيس مجلس شيوخ الهيئة التدريسية ورئيس اتحاد النقابات وأعضاء بارزين في مجلس الأمناء)؛ وأولئك الذين يسيطرون على مصادر الموارد اللازمة للمضي بالمشروع إلى الأمام (من أمثال كبير المدراء الماليين وكبير المحاسبين، ومن في مستواهم)؛ وأولئك الذين يحافظون على حيادهم إزاء البرنامج (ربما كانوا من كبار المدرسين المثبتين أو المشرفين الإداريين من الصف الأول)؛ وأولئك الذين يعارضون البرنامج كناشطين. (ونخوض بإسهاب أكبر في هذه القضايا في الفصل التالي). والهدف الأول من هذه المرحلة يتحقق بتوسيع نطاق الأشخاص المنخرطين في عملية التطوير المؤسساتي ليشمل كلاً من أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين وبالعمل، وفي الوقت نفسه، على تحديد ملامح الميثاق الخاص بهذه العملية بشكل أوضح في

سياق التغذية الراجعة المتوافرة. ويسعى الفريق إلى الحصول على إذن من المؤسسة للمضي قدماً في العملية، ولا تغيب عنه حقوق أصحاب المصلحة في أن يكون لهم رأيهم في عملية التطوير المؤسساتي.

المرحلة الرابعة: تحديد أطر المشكلات

تقتضي هذه المرحلة أن تكون منهجية بطبيعتها وأن تراعي اهتمامات أوسع مجموعة ممكنة من أصحاب المصلحة ودواعي قلقهم.كما تقتضي أن تكون موجهة إلى حل مشكلاتهم الكبيرة، كما يجب أن تحلل البيانات التي جمعت بهدف الخروج بالمزيد من الإجراءات. ولا ينبغي أن ينحشر فريق العمل هنا في منهجية علم البحوث وتحليلاته. (هل يجب أن نشكل مجموعات تحكّم؟ هل يجب أن نقبل بمعامل ارتباط إحصائي بمستوى مهم يبلغ 0.05 أو 0.10 ؟)، بل يجب على الفريق بدلاً من ذلك أن يبحث عن مؤشرات إلى المواقف والتصرفات والأحوال التي تسهم في تحديد أطر المشكلات.

ويتلقى فريق التطوير المؤسساتي في مهمته عادة المساعدة من مكتب خاص ببحوث المؤسسات، من وظائفه السماح للفريق بالاطلاع على مصادر البيانات الثانوية (الداخلية والخارجية)، والقيام بعمليات جمع المعلومات (كالقيام باستطلاعات الرأي وإعداد الاستبانات وتشكيل مجموعات المهام المركزة وإجراء المقابلات مع الأفراد)، وترميز البيانات ومعالجتها (حاسوبياً)، وربما شملت أيضاً تقديم المساعدة في مجال تفسير البيانات وكتابة التقرير الأولي الذي يشارك مجتمع الكلية في الاطلاع عليه بعد ذلك في ندوة مفتوحة تناقش فيها النتائج بما في ذلك المضامين الخاصة بالإجراءات المقترحة للمستقبل.

وبعد أن يتحصل فريق التطوير المؤسساتي على آراء مجتمع الكلية بالتغذية الراجعة في نتائج تحليله، يعدّ الفريق، بمساعدة من الوكيل، قائمة بالمشكلات وخطة عامة للإجراءات في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقاً، تمهيداً للمرحلة التالية من عملية التطوير المؤسساتي. تعرض خطة العمل هذه وصفاً لعملية

التدخل الخاصة بالتطوير المؤسساتي، وطريقة حدوث التغيير وأساليب التدخل الفعلية التي ستستخدم لتحقيق النتائج المرجوة، ومنهجية التقويم للتأكد من إنجاز تلك النتائج. ويجب أن يتضمن جزء من هذه الخطة وصفاً لفرضيات العمل (ماكفيل، 1977، ص 128) بمعنى التساؤل عن الطريقة التي ينبغي أن تعمل بها الخطة وأسباب ذلك. *فنظراً لوجود المشكلة أ، ننوي استخدام أسلوب التدخل /ب/ لكي نحقق النتيجة /ق/*. والإفصاح عن السبب المنطقي الكامن وراء الخطة أمر مهم للغاية لنجاح تطبيق خطة التطوير المؤسساتي. فالعاملون لا يستطيعون اتباع خطة لا يفهمونها (بأرنارد، 1938).

المرحلة الخامسة: إعداد التقارير وعرضها

المشاركة، وليس الإبلاغ أو البيع، هي بلا شك المرحلة التالية والحاسمة في عملية التطوير المؤسساتي. عند هذه المرحلة يعود فريق العمل إلى مجتمع الكلية للحصول على رأيه النهائي قبل وضع الخطة موضع التنفيذ. وعلى الفريق أن يكون مستعداً لشرح الأسباب المنطقية لإعداد الخطة والتعامل مع معترضيها بلطف وحزم في آنٍ معاً وتعديل الخطة بحيث تستوعب الطلبات والمقترحات العملية. ومرة ثانية، يجب على ذلك الفريق أن يخرج عن مساره المألوف لضم أصحاب المصلحة جميعاً للمشاركة في هذه العملية لتفادي الظن بأنه لا يعيرهم اهتماماً أو أنه يستثنيهم من العملية برّمتها.

المرحلتان السادسة والسابعة: التصرف التقييم

المرحلتان النهائيتان، خطوة التصرف والتقييم، هما بمثابة اختبار لفرضيات العمل فيما يقوم وسطاء التغيير بمختلف أعمال التدخل. وهو ما يتيح الفرصة للحصول على تغذية راجعة فورية لفائدة الفريق الذي ينفذ خطة التطوير المؤسساتي والمجتمع الداخلي للكلية أو الجامعة لمعرفة مدى نجاح أعمال التدخل تلك، إضافة إلى إجراء تعديلات في محتوى أعمال التدخل ومسارها. وعلى أعضاء الفريق توزيع تقارير عن التقدم المحرز وعقد اجتماعات مفتوحة للاطلاع على ردود فعل

المشاركين في عملية التطوير المؤسساتي وجماعات أصحاب المصلحة الخاضعة لتأثير هذه العملية. ولدى الانتهاء من أعمال التدخل، يجب على فريق العمل إجراء تقييم نهائي لعملية التطوير المؤسساتي في ندوة مفتوحة بحضور أعضاء مجتمع الكلية. وعلى الفريق بعد ذلك إعداد تقرير نهائي يوزع في جميع أنحاء الكلية ويجب أن يتضمن تعليقاً متوازناً من المشاركين في اللقاء المفتوح.

كما يجب أن يتطرق التقييم النهائي إلى ما إذا حققت المؤسسة أهدافها بحلّ المشكلات التي كانت حددت أطرها، وأن يؤكد اتخاذ إجراءات إضافية لازمة لتحقيق أي أهداف لم تتحقق. يضاف إلى هذا، أنه بالنظر إلى أن عملية التطوير المؤسساتي عملية شاقة، فعلى المؤسسة أن تتأكد أيضاً مما إذا كانت المساعي السابقة في هذا المجال ذات قيمة حقيقية بالنسبة إلى المؤسسة وما إذا كان الاستمرار في عملية التطوير المؤسساتي سيكون أمراً مرغوباً أو لازماً.

أهداف التطوير المؤسساتي بالنسبة إلى المدن الجامعية

تكون الكليات هي المرشحة الأولى للتطوير المؤسساتي نظراً إلى نموذجها المتميز بالسلطة المشتركة المشترك. وهذه المقاربة الإدارية تفضي غالباً إلى نشوء علاقات قوى غير واضحة وإلى إقدام مختلف الجماعات على استنباط أهداف ومرامي متباينة. وتحتاج الجماعات ذات الأهداف المتباينة إلى العمل معاً للوصول إلى أفضل النتائج. ويجب تحديد دور كل جماعة بوضوح، كما أن التواصل فيما بينها يصبح أمراً أساسياً (ديفيس ولورانس، 1977). ويشهد العديد من المعاهد منافسة أيضاً على الموارد المحددة، مايزيد في تفاقم الوضع.

زد على ذلك، أن عوامل عديدة ينطوي عليها الأداء الأكاديمي والمساعي الرامية للاحتفاظ بالطلاب والنتائج الأخرى، يصعب أيضاً تحديدها في قالب واضح من أشكال الأسباب والنتائج، مايجعل من الصعب على المخططين أن يطابقوا بين الإجراءات والنتائج ويعرفوا الجوانب الفاعلة حقاً. ويزيد هذا الوضع سوءاً أن الكثير من الكليات تواجه ضرورة الحدّ الشديد من التكاليف وفي الوقت نفسه ضرورة زيادة الدعم الأكاديمي والاستثمار في الميدان التكنولوجي.

وفي بعض الحالات يواجه الطلبة أو ذووهم ضيقاً مادياً يعجزهم عن مواكبة الزيادات في المصاريف الدراسية؛ وفي حالات أخرى يتعين على الكليات أن تبذل جهوداً أكبر لزيادة عدد طلابها؛ وفي حالات غيرها أيضاً تواجه المدارس والكليات خفوضات في ميزانياتها أو دفع نفقات كبيرة على الصيانة والبناء. وفي جميع هذه الحالات يجب العثور على فرص جديدة لتوفير الوقت والمال دون المساس بمستوى الخدمات.

وبصرف النظر عن المشكلات المحددة التي تواجهها مؤسسة ما، فإن أهدافاً معينة هي أهداف مشتركة في معظم المساعي لتحقيق التطوير المؤسساتي. وتركز هذه الأهداف على تطوير الهيكل البشري للمؤسسة بزيادة العلاقات التقنية والإنسانية والمهارات الخاصة بابتداع الأفكار لدى الموظفين، وفي الوقت ذاته زيادة التماسك الجماعي ووحدة الأنظمة الفرعية للمؤسسة (كاتس؛ 1974، جويل Jewell ورايتز Reitz، 1981؛ كوتر، 1978). والهدف البارز للتطوير المؤسساتي بالنسبة إلى الكلية أو الجامعة هو رفع سوية الوضع السليم لأنظمة المؤسسة وأدائها في المدى البعيد بإحكام الرابطة بين الأنظمة المترابطة بشكل رخو مع المؤسسة (ويك Weick، 1979).

إعداد الفرَق

كان مصطلح الفرَقْ الكلمة المدويّة خلال تسعينيات القرن العشرين واقتحمت القرن الحادي والعشرين بثقلها وقوتها. وقد أصبحت طبيعة العمل الإداري تتجسد في فكرة اللجنة أو الفريق إلى درجة أنه قد أصبح من الصعب للغاية أن نتصور مجال عمل لا يجمع بين مواهب الأفراد ومواردهم ومعارفهم (مينتسبرغ، 1973). وحتى المنخرطون في الاتصالات البعيدة يتشاركون في غرف "الدردشات" والبريد الالكتروني الموزَّع و «مؤتمرات» الفيديو والاتصالات الهاتفية الجماعية ولا يمكنهم إخفاء عضويتهم في جماعات عمل.

ورغم أن إعداد الفرق قد يبدو آخر صيحة في مجال الإدارة فإن جذوره الأولى تعود إلى الدراسات التي أجراها هوثورن Hawthorne (روتليسبيرغر Roethlisberger، 1941). وأفصحت الدراسات اللاحقة التي أجراها دوغلاس ماكغريغر (1960) ورينسيس ليكرت Rensis Likert (1967) عن الغرض من وجود الإدارة بأنه بناء وحدة هدف ضمن كل جماعة على حدة ومن ثم تنسيق عمل جماعات العمل المترابطة. وفيما بعد، خرج غالبرايت (1973) بتعريف لمفهوم الفريق بأنه الوحدة المناسبة للتحليل من أجل تحديد الأسباب والعلاجات للغموض الذي يحيط بالمهام وللكم الهائل والمرهق من المعلومات عن المؤسسة، كما حذر جانيس Janis (1972) المدراء من المشكلات المرتبطة بآليات الحركة لدى الجماعات لدرجة أنه سمّاها *التفكير الجماعي*. وكانت الفرق تعتبر خلال العقد المنصرم بأنها تقريباً من غوامض الأمور بسبب قدرتها الكامنة على إحداث التعاون الخلّاق مقابل قدرتها على تدمير ذاتها.

ويكمن السبب وراء إعداد فريق ناجح في إعداد جماعة متماسكة للغاية تتمتع بروح معنوية عالية ومهارات تقنية ممتازة تتوافق أهدافها مع حاجات المؤسسة (تبس Tubbs، 1984). ويجب أن ينطلق تطوير الفريق من حاجة ماسة لدى أعضاء فريق العمل لتحسين مستوى التفاعلات والمشاعر داخل الجماعة بهدف تعزيز مستوى أداء المهام الموكلة إليها (داير Dyer، 1977). وما يصدق على التطوير المؤسساتي عموماً، يصدق أيضاً على بناء الفرق حين يشرع قائد الفريق أو مديره بذلك مبتدئاً بتحديد ما يعتقد أعضاء الفريق أنها هي المشكلات التي تعيق أداء عمله. وتُفرز هذه العملية عادة جملة من الأعراض أو المؤشرات إلى المشكلات من قبيل التأخر والتقلب في أوضاع المؤسسة والإنتاجية المنخفضة، والتي يعتقد الفريق أنها يجب معالجتها. وقبل التصدي للمشكلة مباشرة، يعدّ الفريق لائحة بنقاط قوته ونقاط ضعفه ويحاول الربط بين نقاط الضعف والمشكلات التي يتصورها، واستخدام نقاط قوته لاستنباط حلول ممكنة. والتركيز في هذه المساعي ينصب على أوجه قوة الفريق ومقدرته ورغبته في أن يعمل أعضاؤه معاً لحل مشكلات المؤسسة.

وهناك العديد من أساليب التدخل المحددة الخاصة بالتطوير المؤسساتي والمستخدمة في عملية إعداد الفرَق، ويستند استخدامها بالذات إلى الحاجات المدركة للفريق. فالقيام بالأدوار والتفاوض بشأنها وأساليب تحليلها، على سبيل المثال، تستخدم لإيضاح التوقعات من أدوار أعضاء الفريق والتزام الفريق من خلال أدائه بتحسين فاعليته. ويمكن اعتماد هذه الطريقة عندما تتعاقد كلية صغيرة مع مدرس جديد من مؤسسة البحوث ـ 1، ولا يتكيف جيداً مع حاجات القسم الأكاديمي لإرشاد الطلاب وعمل لجنة الكلية وخدمة المجتمع المحلي. وقد يؤدي أعضاء الهيئة التدريسية من الزملاء أدواراً في تفاعلهم مع الطلبة. ويظهرون نوع المقاربة والمواقف التي يعتمدونها في تعاملهم مع الطلاب. وقد يمرّ المدرس الجديد بعدئذ بسلسلة من لعب الأدوار المدروس مع الهيئة التدريسية، وربما الطلاب أيضاً، ليمارس تصرفات ملحوظة. وتركز أساليب أخرى كتحديد الأهداف (تحديد مخرجات محددة ومتوقعة من الأداء)، وإدارة الفريق بالأهداف (وضع خطط عمل وتحديد نتائج منبثقة عن هذا العمل)، ودوائر النوعية (لقاءات رسمية للجماعات تبحث في السبل الكفيلة بتحسين الأداء)، تركز على قدرة الفريق على صياغة أهدافه وتحقيقها. أما التشاور في العملية وإحلال الوفاق من قبل طرف ثالث وتحديد الرؤى الخاصة بالمؤسسة، فتركز على تطوير الإجراءات المتعلقة بحل المشكلات ومعالجة جوانب التضارب وبناء صورة تشاركية عن الفريق.

منح الصلاحيات

يمثل منح صلاحيات للعاملين في مؤسسة ما ذروة الإيجابيات في التطوير المؤسساتي ويتجسد في الفلسفة الأساسية لأي أسلوب من أساليب هذا التطوير. فالموظفون المتمتعون بالصلاحيات هم موظفون يتمتعون بالحوافز على العمل. وهؤلاء يتفوقون في وظائفهم ومهنهم. ووجه *الصلاحية* في مصطلح *منح الصلاحيات*، يشير إلى قدرة الفرد (العامل) على القيام بعمله.

غير أن الصلاحية هنا قد تنطوي على مشكلات. وتطرأ حالة الافتقار إلى الصلاحيات، أو الإقصاء، حين يشعر الموظفون بأنهم فقدوا التحكم في شؤون حياتهم وبأنهم يعتمدون اعتماداً كبيراً على فرد أو مؤسسة. وإساءة استخدام الصلاحية أو السلطة، وهو ما يسميه ماكليلاند McClelland (1961) «السلطة الشخصية»، تتجلى في استخدام الفرد قاعدة سلطته للحصول على مكسب خاص. وهنا يشعر الموظفون المحرومون من الصلاحيات أو الذين أسيأت معاملتهم بأنهم ضحايا، ولذلك يسعون إما إلى تدمير المؤسسة أو إلى التزام اللامبالاة والسلبية. وكلا التصرفين يعود على المؤسسة بالضرر ويقلل من فاعليتها. وهذا الشعور بالحرمان من السلطة والصلاحية غالباً ما يكون السبب في ما يعتقد كثير من المدراء أنه مقاومة غير عقلانية للتغيير.

ومنح الصلاحيات عملية تسبغ الشعور بالمقدرة وبالنبل لدى الموظفين الذين يتعلمون من خلالها كيف يتغلبون على شعورهم بالعجز جرّاء حرمانهم من الصلاحيات، وكيف يكتسبون الصلاحية ويودعون هذا الشعور لدى الآخرين. وتركز عمليات التدخل المرتبطة بمنح الصلاحيات على الخصائص الشخصية للموظفين (مدى معرفتهم المتعلقة بوظائفهم، والجاذبية الشخصية، والنشاط، وتناسب سلوكهم مع قيم المؤسسة)، وعلى خصائص مناصبهم (قدرتهم على اكتساب المعلومات، والأثر في مجرى العمل، والحصافة التي يقتضيها والمنصب، مدى وضوح الرؤية في أداء المهام، وتوافق الوظيفة مع أولويات المؤسسة). (راجع في هذا الصدد ويتين Whetten وكاميرون Cameron، 1993؛ كاميرون 1994).

كما أن منح الصلاحيات للموظفين يجعلهم يشعرون بمكانتهم وأهميتهم بالنسبة إلى المؤسسة التي يعملون فيها، وبأن عملهم حافل بالتحديات لإثبات كفاءاتهم وحافل بالإثارة والمتعة، وبأنهم جزء من الفريق ومن المجتمع الأكاديمي، وبأن التعلم والكفاءة في العمل يشكلان بالفعل فارقاً في تقدير المؤسسة لهم.

واقترح يوكل Yukl (1990) في سياق منح صلاحيات للموظفين، أن يعبّر الإداريون عن ثقتهم في مقدرة الموظفين على إنجاز المهام الموكلة إليهم، وأن يشجعوا مبادرات الموظفين واستعدادهم لتحمل مسؤولياتهم، وأن يؤازروهم ويكافئوهم بطرق شخصية وعلنية، وأن يشركوهم في تحديد مهام العمل، وأن يستفيدوا من نجاحهم، وأن يعيشوا أجواء تعاونية في ميدان العمل.

ويقترح ويتين وكاميرون (1993) أيضاً أن يشمل التدخل المرتبط بمنح الصلاحيات دراسة تقويمية مسبقة للمهارات والاطلاع على سلسلة من الكتابات عن الصلاحيات والنفوذ، و(دراسة) حالة تمَّ فيها تحليل المهارات، والتدرّب على استخدام المهارات، والقيام بأنشطة لتطبيق المهارات وتقويمها. ويرى فرينش وبل (1995)أن التدخل المرتبط بمنح السلطات يبدأ بالطلب من المشاركين أن يصفوا أفضل حالة إدارية شخصية في نظرهم. وهنا يُتاح للموظفين أن يفصحوا عن مشاعرهم وسلوكهم إزاء تلك الحالات، كما يُسأل كل من الموظفين والإداريين عما يمكنهم عمله لإيجاد حالات مماثلة. وبصرف النظر عن المنهجية المتبعة، فإن زيادة مشاركة الموظفين في سير عمل المؤسسة سترفع مستوى أداء المؤسسة برمتها ومستوى رضا الموظفين في عملهم.

إعداد فرق عمل متداخلة المهام

في حين تركز عمليتا منح الصلاحيات وإعداد الفِرَقْ في المقام الأول على المسائل المتعلقة بالعملية (كيف يعمل الأفراد) فإن الفريق المتداخل المهام يعمل كأسلوب للتدخل يركز على المهام والمشكلات والأنظمة الأساسية الكبرى للمؤسسة.

وينطلق مفهوم فريق المهام المتداخلة (أو متداخل المهام) من الفكرة القائلة بأن المؤسسة تعمل وفق أنظمة وإجراءات أساسية تتقاطع (تتداخل) مع الحدود الهرمية التقليدية بين الطرفين الإداري والأكاديمي، وفي الوقت ذاته تقتضي توفير خبرات ومدخلات من كلتا العمليتين. وفي جامعة أوريغون الحكومية مثلاً، حدد البحاثة عشر مسائل متداخلة المهام، بما في ذلك استقدام الطلاب

والمدرسين والتسويق، وعملية التقييم لطلاب مرحلة الدراسة الجامعية وقبول طلاب الدراسات العليا، وهي مسائل تطلبت قيام تعاون بين الجناحين الإداري والأكاديمي (كوت Coate، 1992). والفريق المتداخل المهام النموذجي يتولى مهام استقدام الطلاب وقبولهم وإرشادهم أكاديمياً والتخطيط الاستراتيجي وتقويم المخرجات. ويمكن اعتبار الكثير من لجان المدن الجامعية التي تضم في عضويتها مدرسين وإداريين فرقاً متداخلة المهام. ففي جامعة أوريغون الرسمية، لا تتلقى الفرق المتداخلة المهام تدريبات على إعداد الفرق وعلى ترابط المهام والأقسام وعلى تقسيم حدود المسؤوليات فحسب، بل هي تتلقى أيضاً تدريباً وتعليماً فنيين لزيادة معرفتهم ومهاراتهم على صعيد اتخاذ القرارات والتخطيط وتحديد الأهداف وحل المشكلات. ويصبح أعضاء تلك الفرق خبراء في سياق عمليات التدريب هذه، ويمكن، من الناحية النظرية على الأقل، استبدالهم كجزء من عملية أداء الخدمات (إيفانز Evans ودين Dean، 2000).

وفي مثال آخر، نظر عميد الكلية والمدير المسؤول عن تسجيل الطلاب في كلية سوثامبتون بإمعان في عملية الإرشاد الأكاديمي للطلبة المبتدئين وقررا تشكيل لجنة من إداريي الكلية وأعضاء الهيئة التدريسية لمعالجة هذه المسألة. ولم تبحث في الاجتماعات الأولى القليلة المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي، بل تبادل فيها المجتمعون خبراتهم الإيجابية والسلبية في ميدان الإرشاد الأكاديمي. ومن ثم قام الإداريون وكبار أعضاء الهيئة التدريسية بإدارة ورشة عمل مشتركة للتأكد من أن أعضاء اللجنة على دراية بعملية الإرشاد ومضمونها. وعندئذ فقط بدأ فريق العمل في وضع الأهداف الخاصة بقضايا إرشاد المبتدئين وتحديد أطر المشكلات الفردية والمشتركة.

وتنتقل فرق العمل ذات الإدارة الذاتية بفرق العمل المتداخلة المهام خطوة إضافية إلى الأمام. فهي تحل محل المشرف التقليدي على المستوى الأول، وليست تكمل عمله. وتعمل هذه الفرق كوحدات مقسمة إلى أجزاء مستقلة (غالبرايت، 1973) بمعنى أنها تشكل تركيبات منفصلة ومستقلة حول عمليات ومهام مؤسسة

معينة. ومن ثم تمنح هذه الفرق صلاحيات لتسيير شؤون ميزانياتها وعملياتها الذاتية ووضع جداول برامجها وأهدافها والقيام بإجراءات التقويم والتقييم. وقد تتطلب برامج أكاديمية معينة، في إطار الكليات أو الجامعات، تبادل الخبرات بين الوحدات، لكن تلك البرامج تعمل بشكل مستقل. فقد تدخل الجامعات، مثلاً، أسواق التعلم الافتراضي والتعلم عن بعد بإنشاء فرع مستقل للمدينة الجامعية. وسيكون لهذه الوحدة المستقلة منهاجها الدراسي الخاص وميزانيتها الخاصة وهيئتها التدريسية وموظفوها الخاصون استناداً إلى بنيتها التقليدية.

رسم الخارطة المعرفية على نطاق المدينة الجامعية كلها

تصف *المعرفة الإدراكية* النماذج العقلية الذهنية، أو أنظمة المعتقد، التي يستخدمها الناس لتفسير المشكلات وتأطيرها وتبسيطها وفهمها، والتي لولاها لكانت تلك مشكلات معقدة. ويشير الكُتَّاب إلى هذه النماذج الذهنية بمختلف الأوصاف من قبيل الخرائط أو النصوص أو الصياغات أو الأطر المرجعية المعرفية. وتتشكل النماذج الذهنية من خبرات الماضي وتجاربه، وهي مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم تُمثَّل داخلياً ويستطيع الفرد بعد ذلك الرجوع إليها لتفسير أحداث جديدة.

وهذه القدرة على التفسير أو التأويل مهمة للغاية لأن صانعي القرار لهم طاقات محددة لمعالجة المعلومات. وعند التعامل مع إشكالات معقدة كالاستراتيجية والتغيير، فهم نادراً ما يستطيعون معالجة جميع المعلومات التي يمكن أن تكون ذات صلة. وتساعد هذه النماذج الذهنية صناع القرار في انتقاء المعلومات وتحديد الإجراءات المناسبة (ويك، 1979). وبهذا يمكن أن تقولب معارف الأفراد قرارات المؤسسة، مع أن المدى الذي يمكن أن يصل إليه هذا الأمر يعتمد على السياق الاجتماعي وعلى قدرة أولئك الأفراد على التأثير في قرارات مؤسستهم. وتتزايد الأدلة على أن نجاح برامج التغيير أو فشلها يعتمدان اعتماداً

كبيراً على معارف الأفراد البارزين في مجال تكييف مؤسساتهم لأن هذه المعارف هي التي تحدد الخيارات المتعلقة بالحلول الخاصة بالتصاميم (ويك، 1990؛ سوان Swan وكلارك Clark، 1992).

وتضم الخرائط المعرفية عنصرين أساسيين: المفاهيم والمعتقدات العشوائية. *فالمفاهيم* هي المتغيرات التي تحدد جانباً أو سمة ما من سمات النظام الخاضع للتحليل؛ *والمعتقدات العشوائية* تحدد العلاقات التي تربط المفاهيم ضمن الخرائط. وحين يتم رسم خارطة معرفية، يجري تمثيل متغيرات المفهوم عادة بنقاط، وتمثيل العلاقات العشوائية بأسهم تربط متغير السبب بمتغير النتيجة. ويمكن إعطاء العلاقات العشوائية توجّهاً وقيمة. وتشير القيم إلى متانة العلاقة، وتستخدم أحياناً لقياس دقة الخرائط. وتستخدم إشارات الزائد (+) للإشارة إلى رابطة إيجابية بين المتغيرات (فأي زيادة أو نقصان في قيمة x تؤدي إلى زيادة أو نقصان في قيمة y) فيما تدل إشارة الناقص (-) إلى رابطة سلبية (أي زيادة أو نقصان في إشارة x تؤدي إلى زيادة أو نقصان في قيمة y). والخارطة المكتملة تعطينا رسماً مطبوعاً يمثل بنية النظام الخاضع للتحليل والذي يشمل المتغيرات ضمن هذا المجال إضافة إلى العلاقات بينها والتي تؤثر في عمليات النظام ومخرجاته (راسل Russell، 1999).

ويمكننا إبراز مثال على رسم الخارطة المعرفية بأفضل صورة إذا عدنا إلى حالة جامعة أ ب ت التي عرضناها للمرة الأولى في الفصل الخامس وشرحناها في الفصل السادس. في تلك الحالة، إن كنتم تذكرون، كان رد مجلس الجامعة على تراجع نسبة تسجيل الطلاب أنه تعاقد مع رؤساء جدد سعياً إلى عكس أوضاع الجامعة وانتشالها مما كانت عليه. وطلب أعضاؤه من كل رئيس شخصياً أن يطرح عرضه لخفض هذه التكاليف إجمالاً وخفض تكاليف التدريس في الدورات وزيادة الموارد من غير رسوم التدريس (كالهبات والمنح وعائدات الخريجين)، وتطوير برامج تدريسية من شأنها توسيع قاعدة الطلبة (أي بزيادة

معدل التحاق الطلاب) وتمكين الجامعة من ضمّ طلاب جدد إليها. وإذا كان لنا أن نرسم خارطة معرفية لمجلس الجامعة لشمّلنا فيها المتغيرات الآنفة: *تراجعاً* في نسبة *تسجيل الطلاب*، و*فائضاً سلبياً* (منطلقاً من الحاجة إلى انتشال الجامعة مما كانت عليه) و*خفض التكاليف وزيادة العائدات غير التدريسية* و*توسيع قاعدة الطلبة*. ولربما أمكننا بعدئذ أن نرسم خارطة متحركة للعلاقات فيما بينها، كما هو موضح في الشكل 9-1.

الشكل 9-1: خارطة معرفية لمجلس أمناء جامعة أ ب ت

ويمكننا تفسير هذه الخارطة كما يلي: أدى التراجع في معدل التحاق الطلاب إلى نشوء فائض سلبي (علاقة إيجابية)، وإجراءات خفض التكاليف وزيادة العائدات غير التدريسية من شأنها خفض الفائض السلبي (علاقة سلبية). كما أن توسيع قاعدة الطلبة من شأنه أن يخفض نسبة التراجع في معدلات الالتحاق (علاقة سلبية)، وبالتالي خفض نسبة الفائض السلبي (علاقة سلبية).

ولو كان مجلس الأمناء في جامعة أ ب ت وضع هذه الخارطة ومن ثم شارك الآخرين فيها، فلربما كان أقدر على تحديد بعض المشكلات بمنطق خطته الاستراتيجية. ولا يمكن لأحد أن يعترض على أن إجراءات خفض التكاليف وزيادة العائدات غير التدريسية يخفضان الفائض السلبي؛ لكن إذا أردنا أن نزيد العائدات غير التدريسية، إما على شكل هبات أو منح، فقد يتعين إنفاق أموال جديدة على اجتذاب المنح وإجراء البحوث وتقديم الالتماسات إلى المانحين.

كما أن إجراءات خفض التكاليف قد تكون لها آثار سيئة في قدرة جامعة أ ب ت على توسيع قاعدة طلبتها من حيث التحاق الطلاب والأثر الذي سيخلفه خفض النفقات في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة. وأخيراً نذكر بأننا إذا أغفلنا بنية التكاليف التدريسية وطاقة استيعاب قاعات الدرس، فقد نجد أنفسنا أمام مغالطة توهمنا بأن زيادة عدد الطلاب المسجلين قد تخفض الفائض السلبي.

ولرسم الخرائط المعرفية، كأداة من أدوات تدخّل التطوير المؤسساتي، قيمة استراتيجية وتطويرية. فمن الناحية الاستراتيجية، تتيح هذه الخرائط أولاً للمخططين والإداريين أن يحددوا، من خلال أصحاب المصلحة في مؤسستهم، المتغيرات والمعتقدات العشوائية المرتبطة بهذه المتغيرات والتي تكون مهمة للغاية في تطبيق الخطة الخاصة بإعادة تحديد موقع المؤسسة، إضافة إلى معرفة العوائق التي تقف في وجه التغيير. وعندما يتم تحديد المتغيرات والعلاقات العشوائية، توضع الخرائط ويستطيع المخططون اختبار منطقهم ويؤكدون قدرة خطتهم على إنجاز برنامجها.

أمَّا من الناحية التطويرية، فإن وضع هذه الخرائط يتيح لأعضاء المؤسسة فرصة التشارك في آرائهم العامة عن البيئتين الداخلية والخارجية، كما أن تلك الخرائط ترسي الأساس اللازم للمناقشات عن أوضاع المؤسسة وتكون بمثابة

منبر للتفاهم والاتفاق على مظهر المؤسسة من وجهات النظر المختلفة لأصحاب المصلحة. وهناك قيمة عظيمة لعملية التشارك هذه. فالأفراد هنا يحظون بالتقدير لعرض تصوراتهم، ويتقبلون رؤية مختلف الأشخاص للمؤسسة بمناظير مختلفة، لكن الأهم من ذلك، أنهم يستطيعون تصور القاسم المشترك الذي يربط بين الجماعات والأفراد المختلفين.

استخدام أساليب التطوير المؤسساتي لتطبيق الخطة الاستراتيجية في الكليات والجامعات

في وسع إداريي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين، لا بل يتعين عليهم، أن يستخدموا الكثير من أساليب التطوير المؤسساتي التي شرحناها من أجل التمهيد لتطبيق الخطة الاستراتيجية الخاصة بالكلية أو الجامعة بنجاح. وعلى غرار ما تظهر الأمثلة السابقة التي استخدمت فيها طريقة (وضع) *الخرائط المعرفية، فإن تلك الأدوات تسمح للإداريين والمخططين أن يعززوا* القدرات الإبداعية والخبرات لدى أصحاب المصلحة (ومنهم الموظفون والطلاب والخريجون والمؤسسات الرافدة) وأن يحصلوا على التزامات من أصحاب *المصلحة هؤلاء، ضامنين بذلك تطبيقاً أكثر سلاسة للعملية ككل.*

وتركز عدة أساليب للتطوير المؤسساتي، مما لم نتطرق إلى ذكرها، على مهارات حل المشكلات وصنع القرارات والتخطيط ووضع الأهداف، وهي مهارات في غاية الأهمية بالنسبة إلى عملية تحديد الموقع الاستراتيجي لأي مؤسسة. وإذا لم تُعمم هذه المهارات (التي تنطوي على عنصرين: فردي وجماعي) في أنحاء المدن الجامعية كلها، فسيكون من الأصعب بكثير على مجموعة التخطيط الاستراتيجي أن تعمل مع أبرز أصحاب المصلحة الداخليين أثناء تطبيق خطتها الاستراتيجية. والتطوير المؤسساتي ييسّر لنا عملية لتطبيق الخطة الاستراتيجية ويوفر لنا المهارات المحددة التقنية والمعرفية والمهارات الخاصة بالعلاقات الإنسانية اللازمة كلها لإنجاح العملية.

تحضير المدينة الجامعية برمتها للتغيير

على إداريي الكليات ومخططيها الاستراتيجيين أن يدركوا بأن مجتمع الكلية بكامله يجب أن يكون مستعداً للتغيير قبل أن يكون في الإمكان إحداثه. وما نقصده بعبارة *أن يكون مستعداً* هو، أن على العاملين في الكلية أن يدركوا أبعاد التغييرات المنشودة، وأن يتملكوا ناصية الموارد والمهارات الضرورية لإحداث هذه التغييرات، وأن يشعروا أن التغييرات ستعود بالنفع على الجميع؛ بمن فيهم هم أنفسهم.

ويطرح التطوير المؤسساتي منهجية معينة لتحضير العاملين للتغيير. أولاً، نحدد *جاهزية العاملين للتغيير على صعيدي الدافع والمهارات*، حسب متطلبات الخطة. وينطوي هذا الأمر على التوعية بالحاجة إلى التغيير لدى العاملين كأفراد وتوفير غطاء من الأمان للعاملين الذين ليسوا جاهزين بعد، والذين قد لا يشعرون بالارتياح *إزاء التغيير المقترح*. ويجب *أن تصاغ الحاجة إلى التغيير* بأكثر العبارات إيجابيةً وتشمل رؤيا عن المؤسسة بعد التغيير وإشارة إلى القيم الجوهرية للمؤسسة وأبرز مقدساتها الثقافية وإيضاح العملية التي سيشارك *الموظفون العاملون ضمن إطارها في إحداث التغيير المقترح*.

ولنعد على سبيل المثال، مرة ثانية إلى حالة جامعة أ ب ت ولنتخيّل أن رئيستها الجديدة استهلت عملية التغيير ببحث الأزمة الاقتصادية التي كانت تواجه الجامعة. ربما كانت ستتذكر في العبارات الأولى من خطابها الرئيسي مطلب مجلس الأمناء بزيادة الموارد وخفض التكاليف، وتلمح إلى أن كلاً من هيئة التدريس والموظفين قد يواجهان خفضاً في مرتباتهم، وحتى تسريحهم من العمل إذا لم تتحسن أوضاع الجامعة. ومن ثم تستطرد الرئيسة لرسم معالم عملية التغيير برمتها، من حيث المضمون والسياق، وتشير إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية قد كلّفوا بمهام من خلال لجان للعمل على تطبيق الخطة الاستراتيجية. وإذا فعلت الرئيسة هذا تكون قد قضت تماماً على أسلوب إدارتها للجامعة.

ربما كانت هناك حقائق يجب بالتأكيد أن يطلّع عليها أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون في الكلية أو الجامعة، لا بل إنهم يستحقون ذلك، ومع هذا فإن من الواضح بجلاء أن الخطب المتشائمة لا تدفع الأفراد ولا تحفزهم على العمل في اتجاه إحداث التغيير. ويجب على إداريي الكلية، كي يحضّروا مدرسيهم وموظفيهم للتغيير، أن يؤسسوا أولاً لثقافة تغيير. وتكون هذه الثقافة بمثابة البذرة الأولى المزروعة على شكل رسالة حافزة على التغيير، وهي رسالة تستنهض همم المدرسين والموظفين للعمل سوياً لتحقيق هدف ورسالة تعليمية مشتركين. وينبغي أن تنشر تلك الرسالة على يد أكبر عدد ممكن من كبار المسؤولين في الكلية، لا على يد الرئيس أو الوكيل (المستشار) فحسب، بل أيضاً من قبل رئيس المجلس الأعلى للهيئة التدريسية، وكبير موظفي تسيير الأعمال في الجامعة وزعماء النقابات وغيرهم من كبار المسؤولين غير الرسميين فيها. وينبغي أن يكون هؤلاء المسؤولون، بصفتهم أعضاء في فريق التطوير المؤسساتي، منخرطين تماماً في صياغة عملية التغيير وتطويرها وأن يتمتعوا بصلاحيات لا للتحدث باسم الجماعات المؤازرة للجامعة فحسب، بل بإسم الإدارة أيضاً.

ثالثاً، يجب أن يقتنع الموظفون بأنه على الرغم من ضرورة التغيير ومن أن حياتهم اليومية قد يتغير نمطها، فليس هناك التباس أو غموض في شأن عملية التغيير. فسوف يشكك أولئك الموظفون في أي طلب من الإدارة لتغيير النظام القائم إذا شعروا أنها لا تملك خطة ثابتة عن كيفية تغيير النظام. وعلى كبار مسؤولي الكلية أن يضمّنوا اتصالاتهم تفصيلات عن عملية متماسكة البنيان تبرز تفكير الإدارة في التغيير والتزامها به.

رابعاً، على الرغم من أن عملية التغيير يجب أن تظهر بأنها عملية مدروسة جيداً، فإن على الإدارة أيضاً أن تبيّن أن محتوى عملية التغيير هذه (أي ما ستغيّره) يعتمد على مدخلات الموظفين ومشاركتهم وأنها ليست من المسلّمات. وفي الواقع أن الإدارة بهذا تطلب من موظفيها (لا تأمرهم) أن يمنحوها إذناً

بالشروع في عملية التغيير، وبعد ذلك تظهر لهم الحاجة إلى انخراط الموظفين بأجمعهم في تلك العملية سعياً إلى تحقيق رسالة المؤسسة. ويجب أن تمضي الإدارة أيضاً شوطاً أبعد بإحداث بنىً من شأنها تعزيز مشاركة الموظفين وإبلاغهم بوجود هذه البنى.

ولدى اعتماد المؤسسة ثقافة التغيير وعندما يصبح الموظفون مستعدين نفسانياً للتغيير، يتعين على الإدارة حينذاك التركيز على تقويم المهارات المحددة للعاملين وهم يلتزمون بعملية التغيير (بلا نشارد Blanchard وثاكر Thacker، 1999). وبعبارة أكثر تحديداً، إذا كانت المؤسسة تخطط لإعادة تحديد موقعها في السوق، سيطلب الموظفون معرفة التحديد الاستراتيجي للموقع كي يفهموا محتوى إعادة تحديد الموقع وعمليتها، إضافة إلى مهارات تخطيطية معينة مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي. وعند الفراغ من صياغة الخطة، قد يتطلب الأمر مهارات إضافية لتطبيق الخطة. (راجع ألشاك Ulschak، 1983 للإطلاع على التفصيلات).

ضمان إحداث التغيير بطريقة إنسانية

لم يكن التغيير ولن يكون أبداً عملية سهلة؛ وهناك دائماً، لسوء الحظ، ضحايا يسقطون في مسار عملية التغيير. ويجب أن تتم هذه العملية بأكثر الطرق رحمة وإنسانية قدر الإمكان للتقليل من أثر ذلك إلى الحد الأدنى، لا في أولئك المتأثرين مباشرة بالتغيير فحسب، بل أيضاً في أولئك الذين يشهدون أثر التغيير في الآخرين. ولا يتطلب تقليص حجم الشركات، كما جرى في شركة IBM (لصناعة الحواسيب) و AT&T (لخدمات الاتصالات)، أن يحصل الموظفون «المقلصة أعدادهم» على الدعم الاجتماعي والاقتصادي وفي مجال البحث عن وظائف لهم فحسب، بل يتطلب أيضاً أن يحصل الموظفون المستمرون في أعمالهم على دعم مماثل. فحين يلمس هؤلاء حسن

معاملة زملائهم السابقين، يشعرون أن المؤسسة ترعى حقاً صالح الأفراد من موظفيها ويشعرون بارتياح أكبر حيال المؤسسة ومستقبل وظائفهم (روبنز Robens ودوسنزو De Cenzo، 1998).

وهناك درس مهم للكليات والجامعات في هذا الصدد. فعليها أن تدرك أهمية إجراء نوع من تحديد أولويات التغيير لمعرفة ما يؤثر في الأفراد ومن هم الأفراد الذين يجب أن يجهدوا في مواجهة التغيير بشكل كاف. ويقتضي ذلك إجراء تقويم لمدى استعداد الفرد لتقبل التغيير وللدور الذي سيؤديه في المؤسسة المتغيرة. وبالنسبة إلى من يجب عليهم أن يتغيروا ليسايروا الرؤيا الجديدة للمؤسسة لكنهم غير قادرين على ذلك، فإن حقائق الوضع قد تفرض تغيير وظائفهم أو خفض مراتبهم أو تسريحهم من العمل. وعلى الإداريين أن يبحثوا هذا الوضع بعناية ولطف مع الأفراد المتأثرين بذلك، سعياً إلى تخفيض الأثر السلبي فيهم إلى أدنى حد ممكن. وعلى المؤسسة أن تكون حازمة ومنصفة في آنٍ معاً حين تتخذ قراراتها، مدركة أن قراراً قاسياً قد تصدره ستكون له تداعيات سلبية عندما تتردد أصداؤه في أوساط العاملين في المؤسسة.

ويجب أن يمنح الموظفون غير الراغبين في التغيير فرصاً إضافية كي يدركوا مدى الحاجة إلى التغيير وأهمية دورهم في عملية التغيير. لكن إذا مضوا في اعتراضهم على التغيير، يتعين على المدراء آنذاك إما أن يهمّشوا مشاركتهم في عملية التغيير (في حالة مدرس مثبت أو موظف كبير يتمتع بعضوية نقابية) أو أن ينهوا التعاقد معهم. لكننا نوصي بأن يكون إنهاء الخدمة آخر سهم في الجعبة.

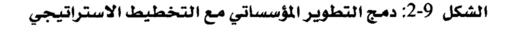
وأخيراً، وبالنسبة إلى الموظفين الراغبين في التغيير والقادرين عليه، يجب أن تُظهر المؤسسة التزامها بالتغيير بأن توفر لموظفيها هؤلاء الدعم الاجتماعي والاقتصادي والتقني اللازم لاستثارة الموظفين كي يبذلوا قصارى جهودهم

لإحداث التغيير. وقد أثبتت الدراسات أن الموظفين العاملين الذي يعقدون آمالاً كبيرة على تلقي المكافآت المرغوبة لقاء جهودهم، والذين يدركون أبعاد أدوارهم في وظائفهم، والذين يتلقون تدريباً مناسباً، والذين يتلقون مكافآت منصفة، سيقومون بدور ممتاز في أداء وظائفهم ويشعرون برضا عظيم عن أعمالهم (هاكمان Hackman، لولر Lawler، بورتر Porter؛ 1983).

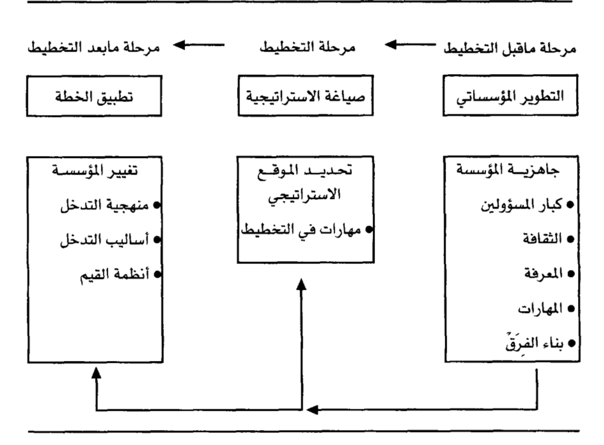
إقران عملية التطوير المؤسساتي بالخطة الاستراتيجية

ذكرنا سابقاً في هذا الفصل أن التطوير المؤسساتي يعزز أداء المؤسسة ويوفر ميزة تنافسية لها أيضاً بإحداث ثقافة تدعم التغيير وتمنح صلاحيات للموظفين وتزودهم بالأدوات اللازمة لإحداث التغيير. والتطوير المؤسساتي آلية لتحضير المؤسسة نفسانياً وتقنياً للتخطيط الاستراتيجي وتوفر المنهجية العملية والمفصلة للتغيير المؤسساتي اللازم لتطبيق الخطة الاستراتيجية. وهذا الأثر المحيط، قبل عملية التخطيط وبعدها، يرسخ الطبيعة الحلَقية للتخطيط والتطوير المؤسساتي.

والتطوير المؤسساتي أيضاً عملية استشرافية تبشر بقيام الإدارة الاستراتيجية. وإلى أن تكون المؤسسة جاهزة للتغيير، فإن التخطيط الاستراتيجي يصبح أمراً ينمّ عن تهور في أفضل الحالات، وعن حماقة في أسوئها، كما أنه مضيعة للوقت. والمهارات المكتسبة من خلال تحضير المؤسسة للتغيير تحقق عملية الإدارة الاستراتيجية، وهي أيضاً مهمة جداً لنجاح تطبيق العملية الخاصة بإعادة تحديد الموقع الاستراتيجي للمؤسسة، كما هو مبين في الشكل 9-2.



الشكل 9-2: دمج التطوير المؤسساتي مع التخطيط الاستراتيجي



ونعود مرة أخرى إلى حالة جامعة أ ب ت لنرى أنها لم تكن جاهزة لأي من التغييرات التي اقترحها رؤساؤها لأنه لم يجر نقاش شامل داخلها عن مشكلات الأنظمة القائمة ومضامينها. ولم ينخرط أعضاء المؤسسة الأكبر في العملية وكانوا سلبيين تجاهها ولم يكونوا مستعدين من الناحية التقنية لتطبيق الاستراتيجيات المقترحة. لهذا أخفقت الجامعة في إحداث التغيير.

الثقافة الأكاديمية الجديدة في مجتمع المعلومات

إن اقتران الإدارة الاستراتيجية بالتطوير المؤسساتي يعزز ثقافة قادرة على دعم ميزة تنافسية في عالمنا الجريء الجديد، عالم مجتمع المعلومات، لأن المؤسسات التي انتهجت هذه المقاربة، انتهجت أيضاً سبيل التعلم مدى الحياة، لا كمجرد عقيدة تسري على طلابها فحسب، بل تسري عليها بالذات أيضاً.

والمؤسسات المتوافقة أوضاعها مع أوضاع أسواقها وأصحاب المصلحة الداخليين فيها ستصبح مؤسسات تعليمية (للتعلّم) لأن المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للنجاح (ولا أقلها البقاء) ستتغير باستمرار مع تغيّر متطلبات المعلومات وأنظمة أداء الطلاب. وسيتعين على المؤسسات الأكاديمية، بصفتها مؤسسات مصممة لتعليم الآخرين كي يتعلموا ولتوفير معارف جديدة، أن تصبح هي ذاتها في صفوف المتعلمين عن طريق المشاركة في تطبيق الأساليب الاستراتيجية والتطويرية الرامية إلى جعل هذه المؤسسات تتوافق بشكل أفضل مع حاجات المتعلمين (أكوف Ackoff ,1994).



الفصل العاشر

استراتيجيات التسيير والتفاوض لـرواد التغيـــر

عرضنا حتى هذه النقطة من كتابنا هذا، القوى العديدة التي تساند التغيير في الكليات والجامعات أو تعارضه والتي يتعين على هذه المؤسسات أن تكون على دراية بها وهي تنهج سبيلها نحو التخطيط الاستراتيجي الناجح. وفي الفصل السابق بحثنا أهمية اتباع وتطبيق مقاربة للتطوير المؤسساتي للتعامل مع المسائل العامة المتعلقة بالتغيير ومعارضته. وفي هذا الفصل نتعرف على عدة ظروف محددة ومجموعات معينة يمكن أن تكون ذات فائدة قصوى أو تلحق ضرراً كبيراً بعملية التخطيط الاستراتيجي، كما نعرض الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة ذلك بفاعلية.

وفيما نتطرق إلى هذه المجموعات الداخلية والخارجية، فإننا لا نرغب في القول إنها بالضرورة عقبات كأداء منطقية لا تسعى إلا إلى جعل الحياة مستحيلة في المدينة الجامعية بحرف أي مبادرة عن مقصدها. بل على العكس من ذلك، فأي مجموعة بمفردها من تلك المجموعات يمكن أن تكون قوة إيجابية *من أجل* التغيير إذا أحسن قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون تقديم مساعدتهم في هذا الصدد. والقضية هنا هي أن كل مجموعة بعينها من تلك المجموعات تمثل قاعدة ضيقة من قواعد القوى، لكل منها أهدافها ودوافعها واهتماماتها وسيطرتها الخاصة على الموارد. وطالما أدركت كل مجموعة منها أن عملية التخطيط الاستراتيجي تخدم بشكل إيجابي مصالحها الخاصة، فإن المساعدة التي تقدمها تلك المجموعة يمكن أن تكون قوة فاعلة وإيجابية لتحقيق

تغيير فاعل. أما إذا أدركت مجموعة أو أكثر أن عملية التخطيط الاستراتيجي ستسير ضد مصالحها، فستعارض هذه المجموعات بطبيعة الحال المساعي التي يبذلها قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون، وستلجأ إلى قواعد مواردها الخاصة لمعارضة تلك العملية.

وكما كنا نذكر على مدى صفحات هذا الكتاب، فإن لدى القياديين والمخططين الاستراتيجيين الجامعيين خياراً في انتقاء الطريقة التي يتعاملون بها مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين. كما أن من المهم أن لا ننسى أن الكثير من أصحاب المصلحة هؤلاء يضعون أهدافاً مختلفة للكلية أو الجامعة أحياناً. في تلك الحال تتعرض عملية التخطيط الاستراتيجي لمخاطر متزايدة لأنها تبرز تلك الخلافات على السطح. كما أن المخاطر تتزايد خلال عملية التخطيط لأن من المستحيل تلبية تطلعات كل من تلك المجموعات بالنسبة إلى المدينة الجامعية إلى الحد الأقصى. لهذا كانت الخيارات التي ينتهجها الإداريون والمخططون في أحسن الأحوال «مرضية» وهو تعبير نحته سايمون Simon (1976) بدلاً من تحقيق الأهداف القصوى كما أشار لاركلي Larkley وسبراول Sproull (1984) في سياق تطويرهما «نموذج كارنيجي» الخاص بعملية صنع القرار في المؤسسات.

ويعني مصطلح «مرضية» أن الخطة التي يستنبطها صناع القرار تستند إلى أفضل المعلومات التي يمكنهم الحصول عليها، وإلى أفضل استخدام لعمليات صنع القرار التي يمكنهم وضعها موضع التنفيذ، آخذين في الحسبان مدة الوقت المتاح لصناع القرار كي يخرجوا بأفضل ما لديهم من قرارات. (والواقع أن صناع القرار هؤلاء لا يحصلون أبداً على معلومات كاملة أو يستخدمون أفضل أساليب اتخاذ القرار أو يتوافر لهم وقت غير محدود). ونادراً جداً ما يكون القرار الناتج عن ذلك أفضل قرار ممكن، على الرغم من أنه يكفي أن تحل المشكلة من وجهة نظر صناع القرار.

وإذا تذكرنا أن هذه القرارات تصدر من وجهة نظر الإدارة، وتحمل قيم الإداريين وتطلعاتهم فإن أصحاب المصلحة قد يرون أن أثر تلك القرارات له نتائج إما إيجابية أو سلبية أو حيادية بالنسبة إليهم، ولهذا فهم ربما اعتبروها لا ترقى إلى الحد الأقصى أو أنها ليست حتى مقبولة. ولا مناص، ولسوء الحظ أيضاً من أن تترجم هذه الأعمال إلى فئتين «رابحة وخاسرة». وبالتالي يجب أن يستغل صناع القرار كل الأدوات الموضوعة تحت تصرفهم لاتخاذ أفضل القرارات الممكنة، لكن عليهم أن لا يقلقوا كثيراً إذا لم تَحُزْ قراراتهم رضا الجميع. ويذكرنا لاركلي وسبراول (1984) بأن هذه حالة عادية ومقبولة لأنها منطقية ومعقولة نظراً لمحدودية الطاقات البشرية.

وبعد قرار قياديي المدينة الجامعية ومخططيها أن يبذلوا قصارى جهدهم كي يأخذوا في حسبانهم جميع القضايا والاهتمامات الخاصة بأصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، ينبغي أن ينطلقوا من ثم إلى تنفيذ تلك القرارات ومعالجة تبعاتها لدى بروزها. وإن لم يكن هذا الافتراض صحيحاً ، وإذا اجتزئت عملية اتخاذ القرار ولم تبلغ منتهاها، فسوف تتفاقم مشكلات الذين يعارضون العملية، وسوف يجد قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون أنفسهم يتخبطون في حقول من الألغام.

معارضو التغيير من الداخل

في معظم الحالات لا نجد مكانا يعارض التغيير بشدة أكبر من المعارضة التي تأتي من داخل الكلية أو الجامعة نفسها. فهنا يتمركز الأشخاص الذين يتأثرون مباشرة أكثر من غيرهم بالتغييرات التي يقترحها واضعو الخطة الاستراتيجية، وهنا أعلى الأصوات المجاهرة بالطبيعة الملحة للمسائل المطروحة، وهنا أيضاً تبدأ إجراءات التطبيق وتكون آثارها أعمق من أي مكان آخر (بريسمان Press man وويلدافسكي Wildavsky، 1973). وفي البنود التالية سنتطرق إلى كل من هذه المجموعات المعارضة وإلى عدد من المسائل بما فيها قاعدة الموارد

التي تسيطر عليها المجموعة المعنية (وهذا ما يبحثه بالتفصيل بفيفر Pfeffer، 1982 الصفحات من 192إلى207)، وكيف تستطيع المجموعة استخدام مواردها لتفجير المشكلات أو زيادتها سوءاً في وجه عملية التخطيط الاستراتيجي، وما قد يتخمض هذا عنه من إرضاء المجموعة أو عدم إرضائها وما قد يعنيه ذلك بالنسبة إلى عملية الإدارة الاستراتيجية.

مجالس السلطة الجامعية التي تقاوم التغيير

يُعَدّ مجلس إدارة الكلية أو الجامعة أقوى مجموعة في المدينة الجامعية. فالنجاح النسبي لتطبيق الخطة الاستراتيجية ينطلق من دعم هذا المجلس لاسيما في معظم الكليات أو الجامعات الخاصة (مع أن الخريجين أو مقدمي الهبات قد يكون لهم أكبر النفوذ في بعض هذه المؤسسات). وبصرف النظر عن ظروف كل مدينة جامعية على حدة، فإن لكل من هذه المدن جميعاً مجلس إدارة يمارس نفوذاً هائلاً في شؤون المدينة الجامعية. وفي بحثنا هذا نفترض وجود الأوضاع العادية لا الاستثنائية، ونتحدث عن المجالس التي تتمتع بصلاحيات كاملة (اكسيلرود Axelrod، 1994).

ويسيطر مجلس السلطة الجامعية على جميع الموارد المتوافرة تقريباً للمدينة الجامعية بما في ذلك الممتلكات والموارد الرأسمالية والموارد المالية المسجلة باسم الكلية أو الجامعة. ويقوم الأفراد أو الجماعات باختيار أعضاء المجلس استناداً إلى الوثائق الشاملة للمدينة الجامعية، لهذا نجد أن هناك مستوى ما من المسؤولية والمحاسبة هنا. غير أن مجالس الجامعات في الولايات المتحدة وغيرها من الدول مطلقة اليد إلى حد بعيد في أعمالها وفي اتخاذ القرارات فيما يتعلق بموارد المدينة الجامعية. (ومعظم القيود هي القيود العادية المفروضة في أي مجلس لأي مؤسسة سواء في مجال الأعمال أو غيرها، من حيث إعطاء مجلس السلطة المجلس الحاكم لحماية قاعدة الموارد وترسيخها).

ومجلس السلطة هو أهم حليف بمفرده لأي عملية تخطيط استراتيجي وهو يتمتع لأسباب واضحة بالحق الأقوى بمفرده أيضاً في النقض أو الموافقة فيما يخص عناصر الخطة الاستراتيجية للكلية أو الجامعة. ولهذا السبب، من المهم للغاية أن يشارك المجلس في عملية التخطيط الاستراتيجي منذ البداية الأولى. وقد تكون هذه المشاركة ناشطة أو خاملة تبعاً لتقاليد الجامعة وقوانينها الداخلية الخاصة. وبصرف النظر عن ذلك، إن لم يكن المجلس راغباً في تقديم دعمه الكامل لعملية التخطيط الاستراتيجي، فلابد من فشلها، ولا نقاش في ذلك. لكن إذا كان المجلس على قناعة تامة بالحاجة إلى التخطيط الاستراتيجي وعلى قناعة أيضاً بأن الخطة التي تقدم بها قياديو الكلية ومخططوها الاستراتيجيون خطة عملية قابلة للتطبيق، فإن دعمه سيؤكد على الأرجح أن المدينة الجامعية ستحظى بتطبيق الخطة. وعلى المخططين الاستراتيجيين وقياديي المدن الجامعية أن يدركوا أن مهمتهم قبل كل شيء هي أن يزودوا أعضاء مجلس السلطة بالمعلومات ويطلعوهم على مزايا الخطة ويقنعوهم بها، وهذه كلها روافد لإقناعهم بالحاجة إلى الإدارة الاستراتيجية للجامعة (بوزمان Bozeman وستراوسمان Straussman، 1990).

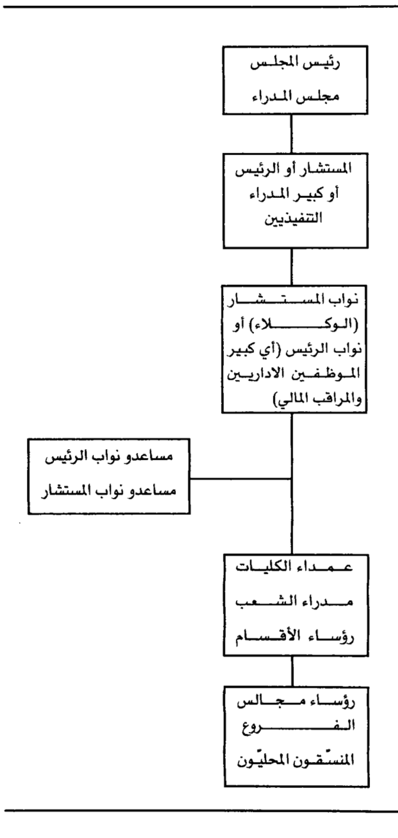
ومن الخطأ بالتأكيد أن نفترض بأن رئيس الجامعة أو وكيلها أو أولئك المقربين إلى كبار المدراء هم الأشخاص الوحيدون الذين يستطيعون الاتصال بمجلس السلطة لطرح تقنية ما، وأعضاء هذا المجلس هم أولاً وأخيراً بشر، ولهم روابطهم وصداقاتهم مع كثيرين في أقسام عديدة من المدينة الجامعية، إضافة إلى روابطهم بجميع أوساط المجتمع المحلي. وبما أن هذه الدوائر كلها لها اهتمامات تخص الكلية أو الجامعة، فمن المألوف جداً أن تتصل بأحد أعضاء المجلس مباشرة وتمارس من الضغوط ما تستطيع لجعل المجلس يرى (ويدعم) وجهات نظرها بالذات. ولهذا نقول ثانية، إن جعل عملية التخطيط الاستراتيجي عملية منفتحة ذات مستويات عالية من التواصل، يظل يشكل علامة بارزة لعملية ناجحة.

وإذا افترض المرء أن معظم أعضاء مجلس السلطة مهتمون بما هو الأفضل للجامعة، فسيجد أن العملية السياسية (داخل المدينة الجامعية) ليست بالضرورة خطراً لا يمكن التغلب عليه. ومعظم أعضاء المجلس على استعداد للاستماع إلى الطروحات المعقولة وسينهضون أخيراً لدعم ما يرون أنه يحقق أفضل المصالح لمدينتهم الجامعية. وإذا أحسن المخططون الاستراتيجيون عملهم وزودوا مجلس السلطة الحاكم بأدلة صادقة ومقنعة بأن هناك حاجة إلى التغيير وبقدرة مضامين خطتهم الاستراتيجية على تحقيق التغيير بفاعلية، يصبح من المسلم به أن يندفع المجلس بكل جوارحه لدعم الخطة، ما يجعل من الأسهل كثيراً تطبيقها.

معارضو التغيير من الإداريين

حين يسمع الناس من خارج الأوساط الأكاديمية كلمة *إداري* في كلية أو جامعة، فهم يظنون في الغالب أنها تعني مستشاراً أو رئيساً، وربما كانت تعني لهم أيضاً وكيلاً أو نائب مدير أو نائب رئيس. وهم لا يدركون أن الإداريين في المدن الجامعية للكليات أو الجامعات، يمكن أن يكونوا موجودين في جميع قطاعات الحياة في هذه المدن. وفي الاعتبارات الخاصة بعالم الأعمال تكون مهام الإداريين في المدن الجامعية مقابلة لمهام المدراء في مجال الأعمال، أي تتوزع على المستوى الأعلى والمستوى الأوسط ومستوى الإشراف. غير أن مصطلح مدير نادراً ما يستخدم في نطاق المدينة الجامعية. ولا ينقص هذا من أهمية واجبات الإدارة ومسؤولياتها المرتبطة بحياة المدن الجامعية. والفرق الوحيد هو أن الكليات والجامعات تشير إلى أولئك الأشخاص بلقب الإداريين. ولكي نكوِّن صورة أوضح عن مركز هؤلاء الإداريين ضمن الحياة الجامعية إجمالاً، لا بأس في أن نعتبرهم إداريين في نظام هرمي من ثلاثة مستويات وهو النظام الذي يصف به ميدان الأعمال وضع الأفراد العاملين في الإدارة لديه. انظر الشكل 10-1 (بلاو Blau وماير Meyer، 1987).

الشكل 10 ـ 1: النظام الهرمي للجامعة



وكبار الإداريين هنا (كالرئيس أو المستشار أو نواب الرئيس أو نواب المستشار) يؤدون مهام مماثلة لنظرائهم في مجال الأعمال. وحتى أن بعض الرؤساء أو المستشارين يُعرفون بلقب («كبير المدراء التنفيذيين»). وهؤلاء أبرز أعضاء الإدارة في المدينة الجامعية وأكثرهم سلطة ويتخذون القرارات التنفيذية التي تؤثر في المدينة الجامعية برمتها إضافة إلى الأقسام الرئيسة للمدينة (بما فيها الشؤون الأكاديمية والطلابية وإدارة المدينة). ولهؤلاء الأفراد سلطة التحكم في الموارد، بعبارة أخرى نكررها، أنهم مجموعة الأفراد الأساسيين لإتمام عملية تخطيط استراتيجي ناجحة. فإذا لم تكن مبادرة للتخطيط الاستراتيجي تحظى بمشاركة الرئيس أو المستشار أو دعمه، كما هي الحال بالنسبة إلى مجلس السلطة الذي بحثنا صلاحياته، فإن العملية لن تنجح. ودون دعم نواب المستشار أو نواب الرئيس فستكون العملية في منتهى الصعوبة، إن لم تكن مستحيلة.

وترفع التقارير إلى نواب المستشار أو نواب الرئيس عبر سلسلة من إداريين آخرين يحملون ألقاباً مثل معاون نائب الرئيس (أو المستشار) أو مساعد نائب الرئيس (أو نائب المستشار)، وربما حتى عمداء أو رؤساء أقسام. وهذا الكادر من مدراء المستوى المتوسط مسؤول بالدرجة الأولى عن جميع مجالات البرنامج للمدينة الجامعية وهو الذي يفعِّل الخطط والميزانيات الموضوعة من قبل الإداريين التنفيذيين ومجلس السلطة في الكلية أو الجامعة. ورغم أن قاعدة السلطة هنا تتكمش من المستوى التنفيذي (من خلال توزع سلطة اتخاذ القرار وانحسار نطاقها)، إلا أن هؤلاء الأفراد يظلون متمتعين بسلطة قوية. فإذا لم يكن أحد العمداء على سبيل المثال، راغباً في دعم مبادرة معينة، فقد يكون قادراً على تشكيل تحالف سياسي مع عمداء أو رؤساء أقسام (أو فروع) آخرين، يبلغ من القوة درجة تكفي لعرقلة التقدم لتلك المبادرة (ربما ليس القضاء عليها كلها، لكنه تحالف يعرقل بشكل خطير أي نشاط إيجابي).

وهناك أيضاً مستوى من الإداريين الذين يرفعون تقاريرهم إلى العمداء أو رؤساء الفروع الإدارية الذين يشرفون على مجالات محددة من المسؤولية العملياتية. ففي بعض المدن الجامعية يرفع رؤساء الأقسام الأكاديمية تقاريرهم إلى أحد العمداء الأكاديميين، في حين أن مسؤولية رؤساء الأقسام، في مدن أخرى، ذات طابع شكلي أكثر منه إداري، وليس هناك علاقة حقيقية على مستوى رفع التقارير.

ويشكل إداريو المستوى الإشرافي، حسب حجم المدينة الجامعية، مجموعة كبيرة ونافذة من الإداريين (رئيس مركز بيع الكتب، ورئيس قسم الحسابات المدفوعة، ورئيس الحجّاب، ورئيس خدمات الغذائية لقاعات المقيمين، وغيرهم كثير). ونذكر ثانية أن هؤلاء الأفراد، من حيث سلطات مناصبهم، لا يرقون إلى مستوى السلطة التي يتمتع بها إداريو المستوى المتوسط، ناهيك عن إداريي المستوى الأعلى التنفيذي، لكنهم جميعاً مسؤولون عن تشغيل أقسامهم كل على حدة، ويمكن أن يكونوا عاملاً مساعداً إذا هم دعموا مبادرة التخطيط الاستراتيجي، أو عاملاً معرقلاً إذا قرروا معارضة العملية.

وخلافاً لأعضاء الهيئة التدريسية، وباستثناء رؤساء الفروع، فإن معظم إداريي الكليات والجامعات يعملون على شاكلة نظرائهم في مجال الأعمال. وليس لهم حقوق محددة في وظائفهم (بخلاف المدرسين الذين يمكن أن يثبّتوا في وظائفهم) ويمكن تسريحهم أو نقلهم من منصب إلى آخر بسهولة حسبما يرى الأشخاص الذين يرفع هؤلاء تقاريرهم إليهم. ونتيجة لهذا، ينحو معظم الإداريين إلى القيام بما يرضي رؤساءهم، ما يعني أنه حين تحل ساعة التغيير يسعى معظم الإداريين إلى الحصول على إرشاد كبار الإداريين أولاً، ومن ثم يتحركون لتنفيذ خطة التغيير التي دخلت حيز التطبيق.

هل هذا يعني أنهم عاجزون عن تعطيل التغييرات التي لا يرغبون فيها أو عرقلتها؟ والجواب: لا. فعلى المستوى الفردي، قد لا يستطيع إداريون معينون القيام بأي شيء لإيقاف مسارات التغيير، فاحتمال اتخاذ إجراءات عقابية ضدهم أكبر من قدرتهم على مواجهته. لكن على مستوى المجموعات الأكبر، يمكن أن يصبح أولئك الأفراد عدواً رهيباً ويمكنهم وقف مسارات عملية التغيير. وقد تشتمل الكثرة من الكليات والجامعات على منظمات نقابية ينتمي إليها الإداريون. ولدى هذه المنظمات طاقة كامنة تمكنها من أن تصبح هيئات سياسية قوية، وفي وسعها عندئذ تعطيل أي خطة تغيير لا توافق مزاج أعضائها. ومن الصعب، لا بل من الطيش، أن يطرد جميع موظفي الإدارة في أي مؤسسة.

ومن الطرق الأخرى التي يستطيع الإداريون بها التأثير في عملية التغيير هي ما يتم من خلال المواقف والخيارات الخاصة بالأولويات التي يربطها الإداريون بتعليمات معينة يطلب منهم تنفيذها. وإذا أخذنا في الاعتبار مدى السلطة التي قد يتمتع بها هؤلاء الإداريون، لوجدنا أنهم ربما كانوا قادرين على تغليف تلك التعليمات بإجراءات بيروقراطية كفيلة بتأخير تنفيذها مدة طويلة، لا بل حتى القضاء عليها تماماً. ولربما استطاعوا أن يوهموا الآخرين بأنهم ليسوا من قضى على التعليمات شخصياً، بل النظام السائد هو من فعل ذلك (ايتزيوني Etzioni، 1964).

والقدرة على التحكم في عملية التطبيق على المستوى العملياتي - أي التحكم في موارد المدينة الجامعية وفي النظام السياسي الخاص بها وفي الثقافة السائدة داخلها - هي السبب وراء تمتع جمهرة الإداريين جميعاً بتأثير كبير في عملية التخطيط الاستراتيجي. ولهذا كان من سلامة الرأي، للإسهام في ضمان عمل الخطة الاستراتيجية إجمالاً بنجاح، العمل مباشرة مع الكادر الإداري لضمان تطبيق الخطة بفاعلية (موشر Mosher، 1982).

معارضو التغيير من الموظفين

ظاهرياً، قد يبدو الموظفون في جميع أنحاء المدينة الجامعية أبعد الناس من مجموعاتها المختلفة عن إثارة المشكلات في وجه التغيير. لكن علينا أن نقرّ بأن الموظفين هم فعلاً من يقوم بالعمل. وإذا استبعدنا مسؤوليات أعضاء الهيئة التدريسية لوجدنا أن الموظفين في أنحاء المدينة الجامعية كلها هم في نهاية الأمر الأشخاص الذين يؤدون الأعمال التي تدعم العمليات الأكاديمية والمركزية للمدينة الجامعية. فهم الذين يتحكمون في النهاية بالموارد المخصصة لأداء المهام، كما أن لديهم القدرة على تحديد الطريقة التي يجب أن تستخدم بها تلك الموارد (بينيس Bennis، 1966).

وعلى غرار الإداريين يتمتع معظم الموظفين بقدر محدود من السلطة التي تخولهم إياها مناصبهم. غير أن الكثير منهم اكتسب سلطة ملموسة بحكم منصبه بفضل بقائه في المنصب فترة طويلة، كما أن الموظفين في العديد من الكليات والجامعات الحكومية وبعض المؤسسات الخاصة منها ينضوون في منظمات خاصة أو حتى نقابات مهنية (إما بالانتساب إلى اتحاد نقابي مباشرة أو إلى أي قسم من نظام أوسع، كنظام الأفراد العاملين الذي تديره حكومات الولايات والذي يشمل منح أنواع معينة من الحماية ويفرض الضوابط).

وتتيح هذه الأشكال الإضافية من الحماية لأعضاء هيئة الموظفين أن تتراكم لديهم سلطة أكبر في مناصبهم ولا يكونون بذلك عرضة للتسريح التعسفي بالسهولة التي قد يسرح بها الإداريون. وهكذا نرى أنه على الرغم من أن الموظفين قد لا يتمتعون بسلطة كافية لإيقاف عملية التغيير، فإن لديهم سلطة كافية لجعل عملية التطبيق أصعب في المجال الذي يشرفون عليه. ويجدر بنا أن نتذكر أيضاً أن مجرد وجود عدد كبير من الموظفين في المدينة الجامعية يجعلهم أكبر مجموعة منفردة فيها (عدا الطلاب). وهذه قوة يجب الإقرار بوجودها وعدم الاستهانة بها.

معارضو التغيير من أعضاء الهيئة التدريسية

إن أعضاء هيئة التدريس هم صلب أي كلية أو جامعة قلباً وروحاً. فمن أعضاء الهيئة التدريسية تنبع المعرفة وعلى أيديهم تنتشر، وهذه هي الرسالة الكبرى لأي مؤسسة تعليمية. ولهؤلاء المدرسين حقوق خاصة، كالتثبيت في وظائفهم والإشراف على الحرية الأكاديمية، الأمر الذي يجعلهم قوة هائلة ضمن أي مدينة جامعية، وهم الذين يؤدون الخدمات بدورهم إلى المستهلك، وهم يدركون مدى أهميتهم ضمن إطار النظام الجامعي إدراكاً جيداً. وتمشياً مع تقاليد السلطة التشاركية يعتقد المدرسون بأن لهم حقاً صريحاً للغاية في أن يكون لهم دور في أي شأن، وفي كل الشؤون، ذات الأثر الفاعل في تحديد طبيعة الكلية أو الجامعة وتوجهها وصالحها.

ويسعى أعضاء الهيئة التدريسية بكل حماسة، وربما يفعلون ذلك وفقاً لرغبات مجلس السلطة لا غير، إلى الدفاع عن مملكتهم الأكاديمية وغالباً ما يدخلون في معارك مكشوفة مع الإداريين الذين تتعارض آراؤهم مع آراء المدرسين. ولقد تم طرد الآلاف من رؤساء الجامعات ومستشاريها لأن أعضاء الهيئات التدريسية في مؤسساتهم كانوا يريدون التخلص منهم. وفي وسع هؤلاء الأعضاء وبنجاح كبير أن يعطلوا خطط التغيير بفضل الحصانة التي يمنحها إياهم التثبيت في وظائفهم إضافة إلى مجالسهم العليا ذات النفوذ. وعلى الرغم من أن قاعدة السلطة لأعضاء الهيئة التدريسة في بعض الأماكن تتعرض للانتقاد حيثما يشكك المنظمون الإداريون في قيمة التثبيت، وفي أماكن أخرى حيث لا تثبيت، فإنه يكاد لا يكون هناك أي تشكيك في قاعدة سلطة أولئك الأعضاء في الإشراف على البرامج الأكاديمية والتحكم فيها. وفي عدة ولايات أمريكية ينضوي أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات والجامعات في نقابات مهنية لترسيخ قاعدة سلطتهم. ومجمل ذلك أنه يمنح هؤلاء الأعضاء في الكلية أو الجامعة سلطة هائلة في وسعهم وبسهولة أن يجعلوها سلطة مركزية (ليفي Levy وميلتسنر Meltsner وايلدافسكي، 1974).

ومن الخطأ بطبيعة الحال، أن نفترض بأن أعضاء الهيئة التدريسية في أي كلية أو جامعة متحدون أو أنهم يعملون يداً واحدة. فالفروق الكبيرة التي يمكن للمرء أن يلمسها بين مختلف الاختصاصات الدراسية وقوانين دفع المرتبات والتوجهات الفلسفية والولاءات المهنية، هذه كلها تؤثر في آلية العمل بالنسبة إلى مجموعة معقدة ومتنوعة. والتجاذبات السياسية مظهر اعتيادي من مظاهر الحياة العملية بالنسبة إلى أعضاء الهيئة التدريسية، وانقسام هؤلاء الأعضاء فيما بينهم حيال أي مجموعة من القضايا ليس على الإطلاق استثناء، بل هو أقرب في أغلب الأحوال إلى القاعدة، اللهم إلا في قضايا حيوية معينة.

إن تثبيت المدرسين في وظائفهم وحريتهم الأكاديمية وسيطرتهم على الموارد هي من القضايا التي يمكن أن توحد صفوفهم. فحين يدرك أعضاء الهيئة التدريسية في كلية أو جامعة ما أن عملية التخطيط الاستراتيجي الموضوعة لمدينتهم الجامعية ستؤثر سلباً في مواقعهم حيال تلك القضايا، يأخذ هؤلاء في التقارب والتوحد ـ ويقترب الرؤساء والمستشارون من حافة الطرد. ولهذا فلا عجب في أن يحجم الكثير من كبار إداريي المدن الجامعية عن إحداث تغييرات قد لا ترضي أعضاء الهيئة التدريسية. والواضح أن هذا أحد الأسباب وراء حاجة الرؤساء والمستشارين (الوكلاء) إلى الحصول على دعم كامل وراسخ من مجالس السلطة في مؤسساتهم حين يقترحون تغييرات تؤثر سلباً في أعضاء الهيئة التدريسية (كتقليص البرامج أو تغيير نظم التثبيت أو تحويل الموارد من أحد مجالات البرمجة الأكاديمية إلى مجال آخر أو إحداث تغيير جذري في فلسفة المؤسسة، وهذا غيض من فيض).

لكن كما أسلفنا، حين يتأمل المرء في دوافع التغير ضمن إطار البرمجة الأكاديمية والتطوير التربوي، يجد أن أعضاء الهيئة التدريسية يقفون في طليعة هذه الثورة. ويبين لنا هذا أن هؤلاء الأعضاء ليسوا بالضرورة عاملاً معرقلاً للتغيير. لا بل إن الأرجح بالتأكيد أن يدعم المدرسون التغيير الذي يقترحونه هم

أنفسهم أو الذي يدركون صراحة أنه سيعود بالفائدة عليهم (كمجموعة). وبقدر ما يمكن أن يكون المدرسون عقبة معيقة في وجه التغيير، يمكن أن يكونوا أيضاً طاقة كبيرة لتحقيق التغيير. والمسألة كلها تتعلق بالأسلوب الذي يحدد به إداريو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون مدى الحاجة إلى التغيير، والذي يشملون به أعضاء الهيئة التدريسية في عملية جمع البيانات وعملية التحويل، والذي عملوا من خلاله معهم لتطبيق خطة التغيير بفاعلية. (راجع ما كتبه مارغيل Marguiles وولاس Wallace، 1973عن عملية التغيير).

ورغم أننا لا نقول إن أياً من المجموعات التي نتحدث عنها في هذا الفصل مجموعة يمكن أن يتجاهلها الإداريون والمخططون، فإن تجاهل أعضاء الهيئة التدريسية في عملية التغيير الاستراتيجي والاستخفاف بدورهم فيها، ربما كان بالتأكيد قراراً قاتلاً. وحتى في حالات الأزمات الشديدة، ليس من الصواب الإقدام على تغييرات كبرى في المدينة الجامعية دون إشراك المدرسين في المناقشات الخاصة بها. فمن أسوأ النتائج التي قد تفرزها عملية حل الأزمات هي ما تنطوي على خسارة مدرسين ذوي قيمة كبيرة، الأمر الذي يقلل قدرة الكلية أو الجامعة على دعم برامج تفوقها أو موقعها التنافسي بالقدر الكافي.

وفي إطار التخطيط الاستراتيجي، يتعين على الإداريين والمخططين الاستراتيجيين، في مواجهة برنامج لا يعجب المدرسين لأنهم يعتبرونه ذا توجه يميل إلى البرامج الموضوعة لمجال الأعمال التجارية، أن يعملوا على فتح باب التواصل على مصراعيه، وأن يكون تواصلاً صادقاً وفي الاتجاهين. وعلى الإداريين والمخططين كما أسلفنا، أن يتمتعوا بالقدرة على إقناع أعضاء الهيئة التدريسية في كليتهم بأن هناك حاجة إلى التغيير وبأن على هؤلاء أن يشاركوا في عمليتي وضع خطة التغيير وتطبيقها. ولا يرغب المدرسون الذين يعترف لهم بالخبرة، في أن توجه لهم الإرشادات من علٍ، أو أن يؤمروا بما يجب عليهم عمله

أو أن يتم تجاهلهم. ويجب على الإداريين والمخططين بدلاً من ذلك أن يبنوا جسور الثقة مع أعضاء الهيئة التدريسية وأن يشركوهم في خططهم ويتواصلوا معهم على الدوام وأن يقدروا بشكل جاد إسهامات هؤلاء المدرسين ومشاغلهم في عملية صنع القرار. وهذه عملية تستغرق وقتاً طويلاً، وغالباً ما تكون مدعاة للإحباط، لكنها في الوقت نفسه مسعى لا يمكن للإداريين والمخططين الجامعيين أن يقللوا من شأنه أو يتحاشوه. ولهذا يجب أن يكون توفير الوقت والجهد اللازمين للاهتمام بمشاغل المدرسين وإسهاماتهم في مرحلة التخطيط لوضع الخطة، من الأولويات.

البرامج أو البُنى المعارضة للتغيير

لعدة كليات وجامعات برامج أو بنى أكاديمية معيَّنة تجعل التغيير إجمالاً عملية صعبة بشكل خاص. ومن الأمثلة الجلية على ذلك الجامعات التي فيها برامج لتدريس الطب. فنظراً للتكاليف الهائلة التي يتطلبها بناء المنشآت الطبية وتحديث التقنيات الطبية وتدريس طلبة الطب، يتعين على أي مدينة جامعية تضم مدرسة جيدة لتدريس الطب أن تخصص قدراً كبيراً من مواردها لهذا البرنامج وأن لا تقطع أشواطاً بعيدة قد تضر بالبرنامج. وقد تجعل هذه الحقيقة عملية الإقدام على تحقيق تغييرات واسعة أمراً في غاية الصعوبة، لا بل قد تجعلها مستحيلة. هل في وسع جامعة لديها كلية جيدة لتدريس الطب أن تتصور بأن مستقبلها الأمثل يعتمد على إعادة هندسة هياكلها لتصبح جامعة شمولية بدلاً من جامعة بحوث؟ وهل في وسع كلية متوسطة الحجم تقع في إحدى المدن و 60% من برامجها ما قبل التخرج تدار على أساس أنها كلية أعمال، أن تصبح جامعة بحوث ـ1؟ وهل في وسع كلية أنشئت لتعليم المعلمين وتدريبهم أن تلغي برنامجها التعليمي هذا؟

والجـواب، ربمـا كـان: لا، أو على الأقل ليس في المدى القـريب. ومع أن عـمليـة التخطيط الاستراتيجي يجب أن تؤدي مهمة استخدام الموارد الداخلية لتلبية حاجات أصحاب المصلحة الأكثر أهمية في الكلية أو الجامعة، فإن هذا لا يعني أن قاعدة الموارد الداخلية من المرونة إلى درجة تجعل إحداث تغييرات كبرى كالتي طرحناها، أمراً ممكناً حقاً. ولنعد إلى مثال كلية الطب، ونتساءل: ما الذي تتطلبه عملية تحويل جـامعـة بحـوث إلى منشـآت لتـدريس الفنون والعلوم؟ وأين نذهب بالمسـاحـات والتجهيزات المخصصة للمختبرات المتخصصة؟ وكيف يمكننا اجتذاب طلاب إلى مؤسسة تعليمية تغيرت طبيعتها وطابعها إلى هذه الدرجة الجذرية؟ وما هي تكاليف ذلك من حيث المصاريف والسمعة؟ هل يستحق الأمر هذا العناء كله؟

لكن إذا تغيـرت البيئة المحيطة بالكلية إلى درجة تنتفي عندها الحاجة إلى وجود مدرسة للطب فيها وأخذت برامجها تتراجع، فلربما كان الجواب: أجل، إن الأمـر يسـتحق ذلك العناء؛ وعندئذ تنطلق الكلية لتطبـيق عـمليـة التـخطيط الاستراتيجي لإنشاء مؤسسة تعليمية جديدة بكل ما فيها، مع ما ينتج عن هذا من خطة كاملة لإعادة هندستها. غير أن الخطة التي توضع من أجل التغيير لا يعود لها معنى ذو شأن إذا كانت الخطوة الرامية إلى تحويل المؤسسة إلى جامعة شمولية بالمعنى الكامل، نتيجةً للميول التي يعتقد إداريون جامعيون بعينهم أنها ستؤمن مستقبلاً أزهى للكلية.

والمسألة هنا هي أن العديد من المدن الجامعية يطور برامج معينة تصبح هي المهيمنة في ميدان صنع القرار وتخصيص الموارد. ووضع خطط استراتيجية تؤثر سلباً في هذه البرامج، بصرف النظر عن أهميتها وأهليتها، يثير في طريقها حواجز يصعب كثيراً تخطيها. ومع أن مثالنا الذي ضربناه هنا عن معهد الطب في الكليـة مـثـال افـتـراضي مـحض، إلا أن قـدرة العـديد من برامج الكليـات والجامعات على التأثير في التغيير الاستراتيجي سلباً أو إيجاباً قدرة حقيقية.

وفي نهاية الأمر، نجد أن المسألة هي ما إذا كان البرنامج الأكاديمي قادراً على الوصول إلى مستوى التفوق وتحقيق ميزة تنافسية للكلية والحفاظ عليهما. وإذا كان في وسع البرنامج أن يحقق الميزتين كلتيهما، لكان في وسعنا أن نشكك جدياً بتطوير أي خطة استراتيجية يمكن أن تضرّ به. لكن إذا عجز البرنامج عن الوصول إلى مستوى التفوق والحفاظ عليه، تصبح المسألة الاستراتيجية مرتبطة بالأسلوب الذي يمكن للمؤسسة أن تستخدم به مواردها في مكان آخر أفضل استخدام. وحينما تعرف كلية أو جامعة أن أحد برامجها، حتى لو كان برنامجاً محورياً، عاجز عن الوصول إلى مستوى التفوق، يجب على هذه المؤسسة عندئذ أن تتخذ القرار المر بأن تعيد النظر في منحها ذلك البرنامج مزيداً من الدعم، وهذا يمكن أن يكون نقاشاً يثير نزاعات حامية ويخلف آثاراً ضارة دائمة ومؤلمة، لكن الوضع السليم للمؤسسة في المدى البعيد هو الذي له الأولوية القصوى على سلامة أي برنامج بعينه.

ما هو مقصدنا هنا؟ هل يعتبر وجود برامج رئيسة عاملاً مساعداً أو معيقاً لعملية التخطيط الاستراتيجي؟ ويكمن الجواب في تحديد القيمة الحقيقية للبرنامج بالنسبة إلى المدينة الجامعية. فإذا كان برنامج تميز أو برنامجاً متعاوناً مع برامج المدينة الجامعية الأخرى فانه، يتعين على مهندسي عملية التخطيط الاستراتيجي أن يدخلوه في حسابات عمليتهم وأن يسعوا إلى تمتينه وأن يستفيدوا منه كمنطلق لإيجاد ميزة تنافسية استراتيجية أفضل في مجال خدمته. أما إذا لم يكن برنامج يتميز، ولا يمكن أن يكون كذلك بسهولة، يحتاج الإداريون والمخططون الاستراتيجيون عندئذ أن يعملوا مع مجلس السلطة في المدينة الجامعية لإعادة توزيع الموارد المخصصة سابقاً للبرنامج ولتقليص هذا البرنامج تدريجياً أو إلغائه لصالح برامج أخرى تعود بفائدة أكبر على المدينة الجامعية.

ومثال على ذلك ما جرى في كلية سوثامبتون التي شهد برنامج الأعمال فيها تراجعاً بلغ 50% تقريباً من عدد الطلاب الملتحقين منذ أواخر ثمانينيات القرن العشرين (وهذا يتوازى مع برامج أعمال أخرى في أرجاء الولايات المتحدة)، وانتقلت مرتبته من ثاني أكبر البرامج في تلك الكلية إلى المرتبة الخامسة. وألزم إداريو الكلية، الذين كانوا يشككون في جدوى ذلك البرنامج وقدرته على الاستمرار عندما أصبحت موارده شحيحة للغاية، كليتهم بالاستمرار فيه لأنه كان لا يزال يخدم فئة من الطلاب المقيمين في المجتمع المحلي. وطلب هؤلاء الإداريون من أعضاء الهيئة التدريسية أن يطوروا عدة نماذج من برامج الأعمال لخفض تكاليف التشغيل والارتقاء بنوعية البرنامج وزيادة نسبة تسجيل الطلاب في الوقت ذاته. لكن أعضاء الهيئة التدريسية بدلاً من أن يقاوموا التغيير، اعتبروه فرصة ممكنة لتشذيب البرنامج وحذف الأجزاء غير المرغوبة منه والتوسع في التعاون مع المدارس الثانوية والكلية المحلية.

معارضو التغيير من الطلاب

لا تقتصر ظاهرة الطلبة الناشطين على ستينيات وسبعينيات القرن العشرين. فطلاب (أو متعلمو) اليوم غالباً ما يكونون أنشط ممن سبقهم في ميدان المشاركة في عملية صنع القرارات الخاصة بمدينتهم الجامعية لأنهم يعتبرون أنفسهم أهم الزبائن الذين يدفعون لقاء خدمات الكلية أو الجامعة لهم. فتكاليف الدراسة المتصاعدة وأعباء القروض الكبيرة للطلبة والقلق إزاء نوعية التعليم الذي يتلقونه ويدفعون لقاءه ومدى إمكانية أن يؤمن لهم وظائف معتبرة ومجزية بعد تخرجهم، هذه كلها أسباب تدفع الطلبة إلى المزيد من المشاركة في عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

وبدهي أن يتمتع الطلاب في الكليات أو الجامعات الخاصة بسلطة تفوق ما يتمتع به زملاؤهم في الجامعات العامة. والطلاب في الكليات والجامعات الشمولية العامة والكليات والجامعات الأصغر يتمتعون بدورهم بسلطة تفوق ما يتمتع به زملاؤهم في جامعات البحوث. والسبب في ذلك هو آلية التسويق. ففي

الكليات والجامعات الخاصة يتجاوز مجموع تكاليف التدريس التي يدفعها الطلاب بفارق كبير ما يدفعه زملاؤهم في غيرها، وبالتالي يغطون نسبة مئوية أكبر بكثير من إجمالي ميزانية التشغيل في المؤسسة التعليمية، وحين يحصلون على ما يعتقدون أنه من حقهم تكون «فاعليتهم» أمراً محموداً. أما إذا لم يحصلوا على ما يعتقدون أنه من حقهم فهم إما يصعِّدون مستوى احتجاجهم أو «يجعلو أقدامهم تتحدث بألسنتهم» حين يغادرون (وتغادر معهم دفعات تكاليف تدريسهم) إلى جامعات أخرى (هيرشمان 1970). ويواجه العديد من المعاهد الأصغر اليوم مشكلات خطيرة لهذه الأسباب بالذات، إذ إن هذه المؤسسات الخاصة بالتحديد تتراجع، وربما تتلاشى، ما لم تسارع إلى مواجهة الوضع باستراتيجية فاعلة تجعلها في المقام الأول تعامل طلابها باعتبارهم مستهلكين.

وليس للطلاب كلمة مسموعة في المؤسسات التي تتبع الأنظمة التعليمية العامة بقدر ما لزملائهم في غيرها، كما أسلفنا، لأنهم عموماً يدفعون بين 30 إلى 45 في المئة من تكاليف دراستهم (وتتكفل الولاية بدفع الباقي). فهم بذلك يسيطرون على قاعدة موارد أضيق ولهذا لا يتمتعون بسلطة كبيرة في تسيير الشؤون العامة لمدينتهم الجامعية. وطلاب اليوم مع ذلك يهتمون بنوعية تعليمهم وقيمته وهم ناشطون على هذا الصعيد بقدر أكبر بكثير من زملائهم في ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين. فمجالس الطلبة منتشرة اليوم في معظم المدن الجامعية، كما أن هناك روابط على مستوى الولايات (الأمريكية) لمجالس الطلبة توفر نطاقاً أوسع من التواصل وحتماً من النفوذ السياسي. ففي ولاية كولورادو مثلاً، تشكل رابطة طلاب كولورادو جماعة ضغط لحمل مجلس نواب الولاية (التشريعي) على إبقاء تكاليف التدريس والرسوم الأخرى منخفضة.

وفي المؤسسات التعليمية من غير مؤسسات البحوث، يتمتع الطلاب بتأثير أكبر بقليل في عملية إصدار القرارات الجامعية، بما فيها القرارات الاستراتيجية، بفضل تركيز هذه المؤسسات على التدريس (التعليم). فهنا يكون

الطالب محور العملية التعليمية. وقد أشار بحاثة عديدون، منهم روالي ولوجان ودولينيس (1997، 1998) و ج.هيلز (التواصل الشخصي، مارس، 1998)، إلى أن الطلاب قد يشاركون في برامج البحوث التي تعدها الهيئات التدريسية (كما هي الحال في كثير من مؤسسات البحوث). وهذا يوجد صلة أوثق بين الطلاب ومدينتهم الجامعية. وفيما تتعالى أصوات الطلبة الناشطين تصل إلى أسماع صناع القرار الذين أدركوا أهمية الإنصات لتلك الأصوات. وفي كليات وجامعات البحوث لا يقل البحث أهمية عن التدريس، إن لم يكن أكثر أهمية منه. ويجد الطلبة أنفسهم هنا أنهم تراجعوا إلى مرتبة أدنى، ومؤسسات هذه الفئة لا تحتاج بصراحة إلى طلاب الدراسات الجامعية بقدر ما تحتاج إليهم المؤسسات من غير فئة البحوث (مع أن الأمر يعتمد بوضوح على طلبة الدراسات العليا)، فتلك المؤسسات تحتاج إلى المنح والعقود التي تحافظ على الاستمرار في إجراء البحوث. والقرارات بطبيعتها ترتبط بحاجات ميادين البحوث بقدر أكبر بكثير من ارتباطها بميادين التدريس، ولهذا كان أثر الطلاب اضعف في عمليات اتخاذ القرارات الاستراتيجية إجمالاً في المدينة الجامعية.

وهناك حقيقة ترتبط بها المسائل الخاصة بإشراك الطلبة في التخطيط الاستراتيجي وهي أن أي مشاركة أو اهتمام يبديهما أي طالب بعينه في شؤون الكلية أو الجامعة هما قصيرا الأمد (حوالي أربع سنوات)، في حين يجب على الكلية أو الجامعة أن تهتم بالأنشطة على المدى البعيد. ويشكك الكثير من إداريي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين في جدوى إشراك المزيد من الأشخاص في عملية تتخالف أهدافها بوضوح مع أهداف الجامعة. وحتى في مرحلة ما بعد التخرج نجد أن للطلبة الخريجين وللطلبة السابقين تطلعات لمستقبل حياتهم تختلف عن تطلعات الجامعات لمستقبلها. وقد يبدو عندئذ أن إشراك الطلاب في عملية تخطيط استراتيجي يعتبر في أفضل الأحوال مناورة في مجال العلاقات العامة، وهو مالا يعتبر على الإطلاق جزءاً من عملية تخطيط استراتيجي ناجحة.

ونضيف إلى ما سبق هذا التساؤل: من ذا الذي يفهم أثر القاعدة البرامجية الراهنة لكلية أو جامعة أفضل من الأشخاص المشاركين في إقامتها؟ من ذا الذي يدرك حاجات المؤسسة التعليمية التي تساعدها في تأمين وظائف ذات مرتبات جيدة وأوضاع مرضية، أكثر من الأشخاص الذين يعدون العدة لها؟ وبصفة هؤلاء الأشخاص كجامعين في نهاية الأمر لأطراف المعرفة التي خبروها، مَن أفضل منهم يعرف ما إذا كان الطلاب يحصلون على القيمة المتوخاة من تعليمهم كما يفترض أن يحدث، أم لا؟ وأخيراً، من ذا الذي يدرك أفضل من هؤلاء الحاجات التي يجب تحديدها كعوامل لتحسين مستوى التعليم؟ إن هذه الحقائق، وكثيراً غيرها، تجعل الطالب كمستهلك، رافداً ذا قيمة كبيرة يسهم في عملية التخطيط الاستراتيجي. ومن المهم أيضاً أن لا نعتبر الطلاب مجرد واجهة تمثل المنظور الذي سيطرأ في المدى القصير، بل أن نعتبرهم التيار الحاضر لنهر عظيم، في المدى البعيد، من الأفراد الذين يعكسون صورة المجتمع في مرآة صافية. ضخ المؤهلات في هذا النهر المتدفق وإضفاء حكمة خبراته إلى عملية التخطيط الاستراتيجي يعدان إسهامان قيّمان للغاية ويجب رعايتهما على هذا الأساس.

وفيما تسير «فعالية» الطلبة في سبيل التغيير مستقبلاً، ولا مناص لها من ذلك، فقد يثبت أن استبعاد الطلاب عن عملية التخطيط الاستراتيجي في مدينتهم الجامعية بعدم الاستماع إلى آرائهم خطأ كبير. وعلى الرغم من أننا لا نتنبأ هنا بحدوث مشاهد تذكرنا بما جرى في المدينة الجامعية التابعة لجامعة كاليفورنيا في بيركلي خلال ستينيات القرن العشرين أو جامعة كِنتْ الحكومية أو أي مشاهد تقارب تلك المستويات من الاحتجاجات الطلابية، فإنه إذا استمر الطلاب في تنظيم أنفسهم أكثر فأكثر، فلن يقتصر الأمر على الكليات والجامعات الخاصة في أن يجهر الطلاب بآرائهم عبر سحب ما يدفعونه لقاء دراستهم هناك ليودعوه في جامعات أخرى. وربما يقّدم طلاب الكليات والجامعات العامة أيضاً على القيام بالعمل ذاته. وقد أشرنا في الفصلين الثاني

والثالث إلى أن لدى هؤلاء الطلاب خيارات مجدية ينتقون منها ما يشاؤون. ولهذا، وبصرف النظر عما إذا أخذ المرء بالفكرة القائلة إن الطلاب مستهلكون على المدى القصير أو على المدى البعيد، فالأفضل لقياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يشملوا آراء الطلبة في عملية التخطيط الاستراتيجي. وبمعاملة الطلاب على اعتبارهم شركاء في تطوير الخطة الاستراتيجية للمدينة الجامعية، يحظى الإداريون والمخططون بتوسيع طاقات خطتهم ويسهمون في ضمان فرص أعظم للنجاح عند تطبيقها.

معارضو التغيير من القياديين والمخططين الاستراتيجيين في المدينة الجامعية

على مدى هذا البحث حتى الآن كنا نُلمح إلى أن جميع قياديي المدن الجامعية وأولئك الذين يعتبرون مخططين استراتيجيين جميعاً أيضاً يدعمون التخطيط الاستراتيجي. وكما يعلم الكثير من قراء هذا الكتاب تمام العلم، لا يؤمن جميع قياديي المدينة الجامعية بالحاجة إلى التخطيط الاستراتيجي أو يقدرون قيمته بمن فيهم أحياناً أولئك الذين وضعوا في مركز المخطط الاستراتيجي. وهذه مشكلة بكل وضوح، وهي بالنسبة إلى العديد من المدن الجامعية جذر المشكلة الكامنة وراء السبب في عجزها عن تطوير خطة استراتيجية فاعلة أو ناجحة.

وعلى الرغم من أن مشكلة الإداريين الجامعين والمخططين الاستراتيجيين الذين يعارضون التغيير مشكلة محيرة ومعقدة، إلا أن الحل بسيط ومباشر. ويتعين على فريق كبار الإداريين أن يكون أعضاؤه على خط واحد، وأن تجمعهم رؤيا مشتركة حيال المدينة الجامعية، وأن يتضافروا في عملهم كفريق واحد وأن يخطوا إلى الأمام معاً. ولا وجود هنا للمنازعات الداخلية ولا لصراعات على مراكز القوى ولا لبرامج أو خطط سرية. والارتقاء إلى هذا المستوى هو مهمة مستشار الكلية أو الجامعة أو رئيسها. وفي الوضع الأمثل يمنح المجلس الحاكم أحدهما الحق والصلاحيات لإنشاء فريق إداري على مستوى رفيع يعمل أعضاؤه يداً واحدة.

وما يؤسف له أن مجالس السلطة الجامعية لا تمنح كلها كبار إدارييها مثل هذه الحقوق والصلاحيات، ويشعر الكثير من المستشارين والرؤساء بأنهم مقيدون إلى درجة كبيرة في قدراتهم على إنشاء فرق عمل موحدة لتنفيذ برنامج موحد للإدارة. وإذا كان هذا ينطبق من حيث عمليات تسيير شؤون الجامعة، فهو ينطبق أيضاً على صعيد التخطيط الاستراتيجي. ومعظم الرؤساء والمستشارين في فترة إدارتهم الثانية يدخلون هذه الفترة بشكل مختلف للغاية عن الأسلوب الذي استهلوا به فترتهم الأولى. وهم يطالبون عادة بأن يكون لهم رأي أقوى في تعيين أعضاء الفريق المكون من كبار المدراء وبمستويات أعلى من دعم مجلس السلطة لدى اتخاذهم قراراتهم في شأن تعيين الأفراد من الموظفين. وبدعم من المجلس، يطالبون بأن يقدم كبار الإداريين جميعاً استقالاتهم ويرفعوها إلى الوكيل أو المدير الجديد الذي يقرر ما إذا كان سيبقيهم في مناصبهم خلال الأشهر القليلة القادمة قبل أن يقبل تلك الاستقالات. وهذا الأسلوب بالذات يتيح على الأقل فرصة للرئيس أو المستشار لإنشاء ذلك الفريق المبدئي الموحَّد.

لكننا حين نتحدث عن قياديي المدن الجامعية لا نقتصر حديثنا على كبار الإداريين. فنحن نشمل أيضاً قياديي الأكاديميين وأبرز الأشخاص في المستوى الأدنى من الإدارة وكبار الموظفين وزعماء الطلبة. وتشكل هذه المجموعات الأكبر حجماً مشكلة لتوحيدها أعظم بكثير من المشكلات المماثلة، لكن هنا أيضاً توجد فرصة أمام الرئيس أو المستشار لتوحيد اتجاه استراتيجي من خلال كفاءته الإدارية. وبناء الثقة لدى هذه المجموعة الإدارية الأكبر أمر (وهنا نكرر) يستغرق وقتاً، وغالباً ما يتمخض عن مشكلات. ومع هذا، إذا كانت المدينة الجامعية تنوي المضي قدماً بنجاح في مبادرتها الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي فليس هناك حقاً أمل كبير في أي خيار آخر. ونعتقد اعتقاداً جازماً بأن نجاح أي عملية استراتيجية يعتمد على وجود فريق إداري ناجح في المدينة الجامعية وبأن سر نجاح ذلك الفريق هو المستشار أو الرئيس (فينكلستاين Finkelstein وهامبريك Hambrick، 1996).

وأخيراً، نشير إلى أن دور المخطط الاستراتيجي ينطوي على مشكلة كامنة فيه. وأصبحت الإشارة إلى من تختاره الكليات والجامعات كي يتسلم مسؤوليات المخطط الاستراتيجي فيها مصدراً يدعو إلى العجب (وإلى الطرافة في بعض الحالات). وفي حالات تتجاوز أعدادها الحدود المعقولة نجد أن الشخص الذي تختاره هذه المؤسسات لا يكون على معرفة بالتخطيط الاستراتيجي، فيما عدا أنه المصطلح الذي يحظى بشعبية في الوقت الحاضر. وأمثال هذا الشخص لا يعرفون الفرق بين التخطيط والتخطيط الاستراتيجي ويجدون أنفسهم فجأة في خضم عملية لا دراية لهم بها، بل ربما يمقتونها. ويلجأ الكثير منهم إلى إجراء بحوث في هذا الصدد أو التعاقد مع أحد المستشارين أو الخوض في منهجيات خاصة بهم. وفي حالات عديدة لا يجدون ما يساعدهم في تحضير أنفسهم لمواجهة تعقيدات أي عملية فاعلة من التخطيط الاستراتيجي والفروق الدقيقة التي تتصف بها. والنتيجة قد تكون كارثية.

وعلى سبيل المثال، كان أحدنا في مؤسسة تعليمية حيث فسَّر نائب الرئيس للتخطيط الاستراتيجي منصبه بأنه ينبغي أن يشمل تحليلاً عملياتياً لمعدلات النسب بين عدد الطلاب مع عدد أعضاء الهيئة التدريسية. ويكون نائب الرئيس هذا بمفرده قد وضع في نطاق إدارته عمليةَ جدولةِ المقررات التدريسية إلى درجة جعلت القرارات المتعلقة بالتحاق الطلاب على مستوى الفردي تحتاج إلى أن تتم الموافقة عليها بشكل حرفي على مستوى الجامعة كلها. ومع أن هذا أدى إلى تحسين إدارة التكاليف في المؤسسة من حيث تكاليف التدريس الهامشية، فقد أدى أيضاً وبشكل غير مقصود إلى تحويل الموقع الاستراتيجي للمؤسسة التعليمية في اتجاه المؤسسات الموردة وبعيداً عن مهمتها الأولى وعن سوقها المستهدفة. وتلا ذلك هبوط في معدلات الالتحاق، لكن لا يزال على تلك المؤسسة أن تكتشف هذه الصلة بين إدارة الصفوف الدراسية وبين التخطيط الاستراتيجي.

ونعتقد أن مركز التخطيط الاستراتيجي في المدينة الجامعية منصب لا يتطلب فهماً كاملاً للتخطيط الاستراتيجي فحسب، بل للتخطيط الاستراتيجي للمدن الجامعية بالذات.وليست المسألة حقاً ما إذا كان المخطط الاستراتيجي من الأكاديميين أو الإداريين، لكن المسألة هي أن هذا الشخص يجب أن يتحلى بمعرفة كل ما يدخل في عملية التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات، وأن يتحلى أيضاً بالمقدرة على العمل بفاعلية مع قياديي المدينة الجامعية وسلطاتها، وله أيضاً رؤية مشتركة مع مستشارها (إضافة إلى مجلس السلطة منها) للإشراف على خطة ناجحة عند التطبيق. ودون توافر هذه المزايا، تواجه العملية خطراً شديداً، كما أن الشخص الذي يستلم ذلك المنصب سيفشل على الأرجح.

معارضو التغيير من الخارج

على الرغم من أن أكبر المشكلات التي تواجهها مبادرة التخطيط الاستراتيجي تأتي من داخل المدينة الجامعية، فإن هناك أيضاً قوى خارجية يمكنها أن تؤثر بشكل خطير في الاتجاه الذي ستسير ضمنه تلك المبادرة، وفي هذا الباب نبحث بعضاً من أهم أصحاب المصلحة الخارجيين والذين يحتمل أن يكونوا أشد المعطلين للخطة. وكما فعلنا في القسم السابق ندرس هنا أيضاً *مستوى الموارد* التي تتحكم فيها كل من تلك المجموعات وكيف يمكن استغلال هذه الموارد بشكل إيجابي أو سلبي تناسباً مع وضع المدينة الجامعية، وما هو أفضل ما يمكن أن يفعله قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون لاستغلال الفرص المتاحة ومواجهة الأخطار التي تفرضها تلك القوى الخارجية.

بيئة التعليمات

تتطلب الإدارة الاستراتيجية ضمن بيئة محيطة من التعليمات توافرَ فهم دقيق، يمكن الإفادة منه، للتعليمات والقوانين الداخلية النافذة ومعرفة المؤسسات التي تفرض تطبيقها. وفي معظم الكليات والجامعات تناط المسؤوليات في هذا

المجال من التحليل عادة بخبراء من الموظفين أو بمساعدي نواب الرئيس ممن لا يكونون منخرطين بنشاط في عملية التخطيط الاستراتيجي (فيتور Vietor، 1989). وبما أن التعليمات الرسمية تحدُّ من الخيارات ومن نطاق الفرص المتاحة أمام مؤسسة تعليمية، فإن معرفة المسائل المتعلقة بالتعليمات أمر في غاية الأهمية بالنسبة إلى نجاح عملية التخطيط الاستراتيجي.

ويرى بورتر (1980) بأن التعليمات تؤثر في عمل الكلية أو الجامعة بطرق ثلاث:

- أنها تتحكم في المادة أو المحتوى (من خلال فرضها مقاييس للعمل ومعايير للأداء).
- أنها تؤثر في العمليات الخاصة بسير العمل (أيضاً من خلال معايير التشغيل والأداء).
- أنها تحدد نطاق التشغيل (من خلال فرض قيود على البرامج والدخول إلى مدوناتها).

وهناك أساساً ثلاث هيئات خارجية تنظم شؤون التعليمات وفي وسعها التأثير في توجه مبادرة التخطيط الاستراتيجي الجامعية ومضمونها. أولى هذه الهيئات الوكالات التابعة للولايات والحكومة الفدرالية، وهي محط اهتمام الكليات والجامعات العامة (الحكومية) أكثر من ما يمكن أن تكون عليه بالنسبة إلى الجامعات الخاصة (مع أنه من حيث المنح والعقود والمسائل من قبيل نظام السلطة المشتركة، نجد أن هناك مجالات لا تزال وكالات الولايات والحكومة تتمتع فيها بدور كبير). وتُخضع وكالات التعليمات الخارجية هذه في الأساس مصالحَ الاستثمارات العامة في عملية التعليم العالي إجمالاً لمراقبة مشددة، وتسعى إلى وضع معايير سلوك تسهم في ضمان أن تتوافر معاملة منصفة للمتعلمين (الطلبة) المستهلكين وأن يحصّلوا قيمة ما يستثمرونه في دفع تكاليف دراستهم.

وكالات الولايات والمقاطعات والحكومة الفدرالية

في معظم الكليات والجامعات الرسمية في الولايات المتحدة وفي الكليات والجامعات العامة في أنحاء العالم، تمارس الوكالات الحكومية نفوذاً هائلاً في ميدان التعليم العالي. وهذا النفوذ مضاعف في الولايات المتحدة لأن الأمر لا يتوقف عند ممارسة حكومتي الولاية والمقاطعة نفوذاً كبيراً على الكليات والجامعات العامة وكليات المجتمع من حيث فرض رأيها فيما يمكن لهذه الكليات والجامعات القيام به وفيما لا يمكنها القيام به، بل يتعدى ذلك إلى أن الحكومة الفدرالية تتحكم أيضاً في معظم المنح والعقود التي تسعى هذه المؤسسات إلى الحصول عليها لتمويل بحوثها والأنشطة الأخرى لمدنها الجامعية.

وفي حال حكومات الولايات والمقاطعات والكليات العامة وكليات المجتمع، فإن الولاية أو المقاطعة هي التي تملك المدينة الجامعية. والولاية والمقاطعة تتحمل المسؤولية الأولى عن تمويل المدينة الجامعية، كما أنهما في حالات عديدة هما اللتان تتخذان القرارات الرئيسة الخاصة بالرسالة الجوهرية للجامعة. وهذا ما يعطي الولايات والمقاطعات سلطة مركزية وسيطرة على الموارد الخارجية للمدينة الجامعية. وعلى صعيد التخطيط الاستراتيجي، فقد تكون هناك قيود إجرائية شديدة تفرضها حكومة الولاية على كلية أو جامعة بعينها وتحدد لها ما يمكنها القيام به. ففي ولاية كولورادو، مثلاً، لا يسمح إلا لجامعة كولورادو بأن يكون فيها معهد لتدريس الطب، ولا يسمح إلا لجامعة كولورادو الرسمية بأن يكون لها معهد لتدريس الطب البيطري، وخصصت جامعة نورثيرن كولورادو بأن تكون الجامعة الرئيسة هناك لتأهيل المدرسين، وهكذا الأمر في جميع أنظمة التعليم العالي في عدة ولايات. وإذا رغبت جامعة كولورادو في الحصول على ترخيص جامعة نورثيرن كولورادو بتأهيل المدرسين، أو إذا رغبت جامعة نورثيرن كولورادو في افتتاح معهد للطب فيها، بصرف النظر عن الحكمة وراء تلك الخطوات الفرضية أو الحاجة إليها، فليس في وسع أي منهما القيام بذلك دون الموافقة المعلنة

للمجلس التشريعي في الولاية وتوقيع حاكمها بالذات. وهذه قيود شديدة (أنظر الخيارات التي طرحناها في الفصلين الثاني والثالث). وعلى الكليات والجامعات الرسمية أن تقوم بنشاط سياسي من الوزن الثقيل حقاً كي تتمكن من التحول من رسالة أو مهمة جامعية إلى أخرى.

غير أن فقدان الحرية الاستراتيجية (أي ما يدعى بالاستراتيجية المفروضة، راجع ما كتبه شيرمان، 1991) توازيه المخصصات الحكومية الكبيرة من الولايات والمقاطعات والتي تغطي أكثر من نصف ميزانيات الكليات والجامعات فيها. ويمكن للمرء أن يتفهم هذا الوضع إذا أخذ في الاعتبار أن الكليات والجامعات الرسمية (الحكومية) وكليات المجتمع قائمة لخدمة ما تقرر الولايات أو المقاطعات أنه يحقق مصالحها بالشكل الأمثل. هل هذا إذاً يعني أن الكليات والجامعات الرسمية وكليات المجتمع لا تستطيع أن تقوم بعملية تخطيط استراتيجي؟ الجواب: لا، على الإطلاق. لكن ما يعنيه ذلك هو أن للمدينة الجامعية حيزاً ضيقاً من الحرية الاستراتيجية، وأنها لا تستطيع أن تغير نطاق هذا الحيز إلا بالانخراط في أعمال سياسية نشطة. فالأمثلة التي ضربناها عن وضع جامعتي كولورادو تدل على أن من غير المحتمل أن تقتحم أي منهما مجال البرامج الكبرى للأخرى، لكن هذا ليس مستحيلاً. فإذا استمر معدل زيادة السكان داخل الولاية في الصعود بالقدر الكبير الذي يتنبأ به البعض، فقد تنشأ حاجة لافتتاح معهد ثان للطب في الولاية، وقد يكون لجامعة نورثيرن كولورادو نصيب في اكتساب هذا المعهد بقدر متكافئ مع أي جامعة أخرى. وفي هذه الحالة، سيعتمد هذا القرار الاستراتيجي بالذات على الحاجة إلى افتتاح معهد آخر للطب وعلى استعداد المجلس التشريعي للولاية وحاكمها لدعمه. وكما هي الحال دوماً، فإن البيئة النسبية المحيطة بالجامعة وتوافر الموارد يظلان العاملين الحاسمين في إحداث تغيير استراتيجي كبير.

ويتأتى القسم الأكبر من سيطرة الحكومة الفدرالية على الكليات والجامعات الرسمية (إضافة إلى الكثير من المعاهد الخاصة) من خلال التمويل الإضافي. فحكومة الولايات المتحدة ليست هي التي تقرر ما إذا كان يجب أن تنشأ جامعة ما أم لا (فيما عدا الاستثناء الوحيد وهو جامعة غولوديت، التي تحظى برعاية قومية كمؤسسة لمعالجة الصمم والآفات السمعية). لكن الحكومة الفدرالية الأمريكية هي التي تقرر السبل التي يجب أن تصرف بها بلايين الدولارات الموضوعة تحت تصرفها، على البحوث ودعم التعليم وتقديم المعونة الفدرالية المالية للطلاب (وهذا عنصر في غاية الأهمية من عناصر الموارد لكل من الطلاب والمؤسسات الأكاديمية) وعلى البرامج التعليمية في أنحاء الولايات المتحدة. وتعتبر الحكومة الفدرالية بالنسبة إلى جميع كليات وجامعات البحوث تقريباً في الولايات المتحدة الأميريكية، مصدراً رئيساً (إن لم يكن المصدر الرئيسي الوحيد) لتمويل البحوث. يضاف إلى هذا أنه على الرغم من أن الحكومة الفدرالية الأمريكية لا تهتم عموماً بالأنشطة الأخرى لأي مدينة جامعية خارج نطاق المنح والعقود، إلا أن قراراتها في شأن التمويل يمكن أن يكون لها أثر كبير في التوجه الاستراتيجي للمدينة الجامعية. وهذا يعني أنه إذا قررت الحكومة الأمريكية إيقاف تمويلها لمجال معين من مجالات البحوث في جامعة ما، وكان هذا المجال بالذات ذا أهمية بالغة على صعيد البحوث في تلك الجامعة، فعلى هذه الجامعة أن تجري عملية تحوّل استراتيجي جذري (ريفيلن Rivlin، 1971).

وتترابط مسألة التمويل الحكومي في أنحاء العالم كله مع مسألة السيطرة الحكومية. فدول مثل استراليا لا تزال تعتمد إلى حد كبير على توجيهات الحكومة المركزية في كامبرا التي تحدد البرامج والمقررات التعليمية التي يجب أن تقدمها كل مدينة جامعية على حدة في أرجاء البلاد كلها. وحتى مواد كل مقرر من تلك المقررات كانت تخضع لإشراف الحكومة المركزية في كامبرا حتى عهد قريب. والمملكة المتحدة أيضاً لا تزال تخضع لنظام تمويل

وتحكم مركزي في لندن، والبرلمان البريطاني هو الذي يضع الميزانيات الخاصة بالتعليم العالي في البلاد. وجميع الكليات والجامعات تقريباً هناك مؤسسات عامة، بما فيها جامعتا اكسفورد وكمبردج. ومع أن استراليا تسعى الآن إلى التخلص من النظام المركزي قدر الإمكان، وأن بريطانيا تحاول إعطاء الجامعات في أنحاء البلاد قدراً أكبر بكثير من الحرية، فلا تزال هناك قيود تشكل تحدياً لعملية التخطيط الاستراتيجي في هذين البلدين (وفي العديد من البلدان في أنحاء العالم)، ولا تزال المدن الجامعية كل على حدة تدرس السبل الكفيلة بتحديد خيارات استراتيجية لها من شأنها أن تساندها خلال عملية انتقالها من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات في ميدان التعليم.

البيئة القانونية

على الرغم من وجود قوانين تضعها الولايات وتحدد فيها الرسالة التعليمية الرئيسة لكلية أو جامعة ما، لكن ليس هناك قوانين في الولايات المتحدة أو أي بلد في العالم تمنع الكليات أو الجامعات من استغلال الفرص الاستراتيجية أو حماية نفسها من المخاطر الاستراتيجية، فيما عدا تلك التي قد تعتبر خرقاً للقانون المدني أو الجنائي. ومع هذا، فإن النظام القانوني هو أول ما قد يقصده أصحاب المصلحة في المؤسسة التعليمية أو مؤازروها حين تتخالف آراؤهم في النهج الذي تسير عليه الجامعة (باري Barry وويتكوم 1987،Whitcomb) . وللمحاكم، من خلال العملية القانونية، سلطة إصدار أحكام من شأنها أن تغير كثيراً المسار الاستراتيجي لكلية أو جامعة ما. وفي حقيقة الأمر، أن ما يكاد يكون من المتعذر تصوره هو أن تنزلق أي محكمة إلى حمأة صراعات سياسية قد لا تتوقف أثناء عملية التخطيط الاستراتيجي، على فرض أن العملية ذاتها قانونية وصادقة ولا تلمح إلى أن أياً من أصحاب المصلحة البارزين قد لا يلقى معاملة منصفة نتيجة عملية التخطيط. وحتى في هذه الحال قد ينشأ وضع من الأمر الواقع قبل أن يمكن قبول دعوى قضائية ترفع في هذا الصدد.

والنظام القانوني حاضر وفاعل على الدوام وينطوي على سلطة استثنائية، إما ليبارك قرارات كلية أو جامعة ما أو ليرفضها (وغالباً مع فرض عقوبة)، سواء كانت هذه القرارات مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي أم لم تكن. وحين يشرع إداريو الجامعة ومخططوها الاستراتيجيون في العملية ويمضون قدماً في نهجها، فلربما كان من الخطأ القاتل عندئذ أن يتجاهلوا التدخل القانوني المحتمل في نتائج عملية التخطيط ـ وهذا وضع ينطبق بخاصة في حالات الأزمات التي انخرطت الجامعة أو الكلية من خلالها في التخطيط الاستراتيجي بهدف تقليص برامجها وإعادة توزيع مهام مدرسيها أو تسريحهم أو الانخراط في أي نشاط يؤدي إلى الإضرار بواحد أو أكثر من أصحاب المصلحة الوثيقي الصلة بالجامعة. ولا نلمح هنا إلى أن الجامعات لا تستطيع، أو لا ينبغي لها، أن تنخرط في عملية تخطيط استراتيجي باعتبارها أفضل وسيلة للتصدي لتلك الأنواع من الأزمات، بل نقول إن القائمين على عملية التخطيط ينبغي أن يضعوا احتمال رفع دعاوى قضائية نصب أعينهم وأن يتأكدوا من قانونية إجراءاتها ومن أن تقليص برامجها أو تسريح مدرسين بموجبها يتميزان بالإنصاف ويستندان إلى أسباب وجيهة (فريمان Freeman وغيلبرت Gilbert، 1988). وهذا لا يحول دون رفع دعاوى قضائية على الكلية أو الجامعة المعنية، لكنه يساعدها في كسب قضيتها في المحكمة، إذا تطلب الأمر رفع دعوى ضدها.

جهات الاعتماد

إن الغرض الأساسي من وجود هذه الهيئات هو وضع ختم مصادقة يشهد بأن كلية أو جامعة معينة، أو ربما برنامجاً معيناً، تفي بمتطلبات معايير محددة تبرز معايير الجودة والمضمون. ولدى إثبات إحدى هذه الهيئات أن جامعة أو برنامجاً ما قد أوفى بتلك المعايير، ترسل الهيئة إشارة إلى طالبي العلم وغيرهم من «مستهلكي» التعليم العالي بأن تلك «المنتجات» عالية الجودة وتبرز ما تقول المؤسسة التعليمية إنها يفترض أن تبرزه. وهذا بمجمله أمر جيد؛ وفي عالم

تتزايد فيه الخيارات يوماً بعد يوم، تصبح عملية الاعتماد إحدى الضمانات القليلة التي يركن إليها طالبو العلم والمستهلكون حين يختارون بين الكليات والجامعات الأنسب لهم كي يستثمروا فيها وقتهم وأموالهم سعياً إلى اكتساب خبرة تعليمية عالية الجودة.

وعلى عكس ما تقدم، فإن عملية الاعتماد في إطار عملية التخطيط الاستراتيجي قد يكون لها جانب سلبي خطير. والسبب في ذلك أن عمليات الاعتماد هذه تشبه العمليات التماثلية، حيث نجد مجموعة مركزية من المعايير والإرشادات، وإطاراً زمنياً مشتركاً خلال الزيارات الخاصة بمنح الاعتماد وما بينها، ومنهجاً مشتركاً للقيام بإجراءات الاعتماد، ومنهجاً مشتركاً لمواجهة المشكلات واقتراح العلاجات وإتمام العملية. وعلى الرغم من أن العديد من هيئات الاعتماد تحاول فعلاً أن تراعي الخصوصية الفردية لمختلف الجامعات، فإن تلك التماثلية في التقييم تثبط رغبة الكثير من الجامعات في خوض عملية تتسم بقدر أكبر من اللازم من التجريب لأنها قد تجعل المسؤولين عن منح الاعتماد غير راضين عن مستوى الجامعة المعنية.

وتدّعي بعض هيئات الاعتماد أنها حقاً لا تسعى إلى جعل كل مدينة جامعية وكل برنامج بالضبط مثل كل المدن والبرامج، وربما كانت هذه الهيئات تعتقد ذلك. غير أن تجربة خوض العملية الخاصة بمنح الاعتماد هي في العادة مجموعة من الأنشطة الهادفة إلى معرفة ما يرغب المسؤولون عن منح الاعتماد في أن يبحثوه للتأكد من أن تلك الفقرات أو المسائل في وضع ممتاز، ومن ثم إعداد تقرير للدفاع عن جميع الميادين التي توجد دلائل على أن فريق الاعتماد قد أبدى أصلاً اهتمامه بها. والنتيجة أحياناً هي أن الكليات والجامعات (إضافة إلى البرامج التي تستحق الاعتماد) تجد أن من الأفضل التشبه بالجامعات الناجحة وأن لا تثير القلاقل حين تصل الأمور إلى مس «الأزرار الحمر» لدى فريق الاعتماد.

ونعرض هذه المشاغل، لا على أنها إعاقات مطلقة تجعل التخطيط الاستراتيجي أمراً مستحيلاً، بل باعتبارها عقبات كأداء محتملة في وجه عمليات تخطيط استراتيجي جريئة وابتكاريه بشكل خاص. ونجد من اللافت أن من خلال تجربتنا، غير مرة، أن فرق الاعتماد كانت توصي بأن تنخرط مدينة جامعية معينة في عملية تخطيط استراتيجي لتساعدها في حل مشكلاتها، وهكذا ربما تكون هيئات الاعتماد على دراية بالمكاسب التي قد تفرزها العملية.

ودواعي قلقنا إزاء هيئات الاعتماد تكمن في مجالين: أولهما، التأكد من أن فريق منح الاعتماد يفهم فهماً كاملاً طبيعة التوجه الاستراتيجي للمدينة الجامعية (نتيجة عملية تخطيط استراتيجي) ويفهم السبب في ذلك؛ وثانيهما، التأكد من أن كبار الأكاديميين والإداريين الحذرين المحترسين لا يعتبرون الاعتماد قيداً يحد من القدرة على وضع خطة جريئة وابتكارية .

ونظراً لأن عملية الاعتماد مصممة كي تكون ذات طبيعة تطورية، ولأن تلقي الاعتماد المناسب قد يكون مسألة حياة أو موت بالنسبة إلى مدينة جامعية أو برنامج أكاديمي، فإنه يجب أن تغذي عملية التخطيط الاستراتيجي بالمعلومات أولئك الذين يمنحون الاعتماد للجامعات والبرامج، كما يجب أن تبين أن الكلية أو الجامعة أو البرنامج المعني ستكون كلها بحال أفضل وتمتاز بجودة أعلى وذات صلة أوثق كثيراً بالمجتمع المحلي مما يمكن أن تكون عليه دون عملية التخطيط. ومن شأن هذا أن يسهم على الأقل في ثني بعض الاتجاهات التماثلية لمعظم برامج الإجازات وجعلها أكثر مرونة.

جماعات دعم الكليات والجامعات

هذه الجماعات بطبيعتها المتأصلة، ترغب في محاباة الكليات والجامعات ومجاملتها. ولا يعلم مؤلفا هذا الكتاب بوجود أي جماعات تسبب مشكلات لكليات أو جامعات معينة. ومن طبيعة الدعم الذي تقدمه هذه الجماعات

المساعدة المالية والإسهام في اجتذاب الطلاب وربما حتى المدرسين والإداريين وإقامة روابط مع أوساط المجتمع المحلي عموماً حول الجامعة أو الكلية وتقديم النصح أو الخدمة على أساس المشورة لمساعدة المدينة الجامعية في تحقيق غاية منشودة. وجماعات الدعم هذه تتصلب في وجه العملية الاستراتيجية إذا لم ترض عما تقوم به الكلية أو الجامعة أو عن الأسلوب الذي تتبعه في ذلك. وهي تستطيع أن تسحب دعمها، والأسوأ من ذلك أنها قد تجهر بما يقلقها وتضر بهذا بسمعة الكلية أو الجامعة أو حتى بوضعها المالي. إن في وسعها أن تكون جماعات ذات نفوذ هائل.

الخريجون

تلجأ بعض الجامعات إلى خريجيها بصفتهم جماعة كبرى يستمد منها الدعم، في حين يحجم بعضها الآخر عن ذلك. ويبدو أن الخريجين موضع اهتمام كبير من الجامعات الخاصة يفوق كثيراً اهتمام الجامعات العامة بهم. ويعزى جانب من السبب في ذلك إلى عوامل اقتصادية، لأن التكاليف الدراسية في الجامعات الخاصة يفوق مثيلاتها في الجامعات العامة بمعدل يتراوح بين مثلين إلى ستة أمثال. كما أن الطلبة الذين يدرسون في جامعات خاصة ينتمون إلى أسر ميسورة الحال ويظلون أغنياء بعد تخرجهم ويتابعون دراستهم بعد تلك المرحلة. وهذا ما يجعلهم بشكل خاص محط أنظار جامعتهم الأم التي لا بد من أن تعتمد على المنح والهبات لتقليص حجم افتقارها إلى التمويل العام ومواجهة قيود السوق ذات الأثر في مستوى التكاليف الدراسية.

وهناك سبب آخر هو الولاء. فالكليات والجامعات الخاصة (إجمالاً) تقطع أشواطاً معينة لإحداث انطباعات أقوى بوجود ولاء لها وارتباط بها في علاقتها بطلابها قبل وقت طويل من تخرجهم. وصفوف الطلاب هنا أصغر عدداً، ما يجعل إقامة علاقة أوثق بالمدرسين أمراً أسهل بكثير، إضافة إلى

الموظفين والإداريين. وهؤلاء المدرسون والموظفون والإداريون أنفسهم يتجاوبون بدرجة أكبر مع طلابهم ويجهدون لجعلهم سعداء وناجحين في تحقيق أهدافهم ونيل شهاداتهم، كما أن هؤلاء الطلبة بعد تخرجهم يلازمهم الشعور بالولاء والارتباط بجامعتهم الأم كما كانوا قبل تخرجهم.

وفي أوساط الجامعات والكليات العامة، يلمس المرء طيفاً واسعاً من الاهتمام بالخريجين من درجة الصفر إلى درجة عالية جداً مشابهة لمستوى أعرق المؤسسات التعليمية الخاصة. ولا يحظى الاعتماد على الهبات والمنح في أوساط المؤسسات العامة إلا بأولوية متدنية للغاية مقارنة بالمؤسسات الخاصة. وللولاء منافع قليلة بالنسبة إلى المؤسسات العامة. وربما كان هناك تقليد في المدن الجامعية لهذه المؤسسات قد يكون منطلقاً من ثقافتها، ويقضي بأن خريجيها لا أهمية لهم في الواقع.

أما الجامعات الأكثر تنوراً فإنها أكثر دأباً في جهودها لإبقاء الخريجين قريبين من حياة مدينتهم الجامعية السابقة. والخريجون يشكلون مورداً مهماً في الحاضر والمستقبل للكليات والجامعات التي تواجه كلها إجمالاً انحسار قواعد مواردها. وما تتغاضى عنه معظم الجامعات هو قيمة الأفراد الذين تلقوا العلم فيها بالنسبة إليها والذين يكسبون أجوراً أعلى ويتسلمون مناصب أكثر نفوذاً بعد تخرجهم. وليس خريجو الكليات والجامعات الخاصة هم وحدهم الذين يرجح أن يصبحوا أكثر غنى إذ يمكن أن يجاريهم في ذلك نظراؤهم من خريجي الجامعات العامة، لا بل ربما تجاوزوا أولئك الخريجين في حظوظهم. وهذا مورد مهم يجدر بالكلية أو الجامعة العامة أن تحسن استغلاله.

مانحو المؤسسات

المانحون جماعة أخرى تميل بطبيعتها إلى تقديم دعم إيجابي للكليات والجامعات. وتتراوح فئات المانحين لمؤسسات الكليات والجامعات بين الأفراد الفقراء نسبياً والأفراد والجماعات الثرية للغاية. والمورد الذي تسيطر عليه هذه

الفئات هو المال، أي الموارد السائلة التي تحقق الغايات على أرض الواقع في المدن الجامعية والتي قد لا يمكن أن تتحقق دون ذلك. غير أن تلك الأموال لا تمنح دون شروط، أي أن المنح والهبات يجب أن تستخدم لغرض واحد لا غير، وإذا لم تستخدمها الجامعة لذلك الغرض المحدد فإنها تخسرها. وربما أعطيت المنح مرة من المرات دون عوائق، لكن هذا استثناء وليس هو القاعدة.

بداية، لابد من أن يكون المانحون راضين عن أداء الكلية أو الجامعة، أو ربما يلمسون حاجة تستطيع مِنَحهم تلبيتها أو جزء منها، وإلا لما كانوا مانحين أبداً. لكن هذا قد يتغير فجأة إذا قصرت إجراءات الكلية أو الجامعة عن تحقيق الآمال التي يعلقها عليها المانحون. في تلك الحال، تقطع أي قنوات للتمويل، وربما تعين على الكلية أو الجامعة، حسب الشروط المرتبطة بالمنح، أن تسدد قيمة المنح والهبات الأولية. ولهذا كان الحفاظ على رضا المانحين أهمية حيوية.

ويجب أن يتركز معظم الجهد هنا على تشجيع المانحين بوضع عملية التخطيط الاستراتيجي موضع التنفيذ. وبما أن غالبية هؤلاء المانحين تنتمي إلى فئة رجال الأعمال الناجحين، فإن رضاهم عن الكلية أو الجامعة المعنية يزداد بازدياد ممارستها إجراءات سليمة من وجهة نظرهم كرجال أعمال. لكن هذا لا يشكل ضماناً، وإذا لمس هؤلاء أن الخطة الاستراتيجية للمدينة الجامعية التي يساندونها تسير في اتجاه يتضارب مع مصلحتهم فيها، فقد يتبخر دعمهم إياها على الفور. فإذا كان لجامعة ما أن تقرر، مثلاً، أنها لم تعد قادرة على دعم برنامج لتدريس الموسيقى، يرجح عندئذ أن يتخذ المانحون أو الواهبون الداعمون لهذا البرنامج واحداً أو أكثر من الإجراءات التالية: التوقف عن المساهمة، المطالبة بإعادة مِنَحهم وهباتهم، أو إعرابهم عن عدم استعدادهم لدعم تلك الجامعة في ميادين أخرى. زد على ذلك أنهم، بصفتهم رجال أعمال نافذين، يحتمل أن يشركوا جهات أخرى في مشاعر استيائهم، وهو ما يزيد في عرقلة مساعي الجامعة للحصول على التمويل من خلال المنح أو الهبات.

المسائل المتعلقة بإرضاء الجميع

يتبين للمرء، إذا تمعن في القوى المختلفة والعديدة التي تتدخل في إجراءات الكلية أو الجامعة وهي تسير في مبادرتها الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي، أن من المستحيل تقريباً إرضاء الجميع، مباشرة أو بشكل غير مباشر، كل الوقت. فهذا هو الميدان الذي تتحرك فيه المصالح المتنافسة التي تجعل مهمة قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين تحدياً ظاهراً في أفضل الأحوال.

«لا تستطيع إرضاء الجميع......»

يتفهم القياديون والمخططون بالتأكيد صدق المقولة المنسوبة إلى الرئيس الأميركي أبراهام لينكولن: «تستطيع أن ترضي كل الناس بعض الوقت، وتستطيع أن ترضي بعض الناس كل الوقت، ولكنك لا تستطيع أن ترضي كل الناس كل الوقت». وحتى في أكثر الخطط الاستراتيجية إيجابية، حيث النمو والابتكار والجودة العالية تبشر بتحسين الأوضاع الإجمالية للمدينة الجامعية، لا بد من أن نجد فئة أو أكثر تستطيع أن تكتشف عيوباً في الخطة أو عملية التخطيط. وكلما ارتبطت العملية بدواعي الأزمات زاد بالطبع عدد الفئات التي قد تتضرر من ذلك. وهذه طبيعة التغيير ولا تقتصر على مجال التخطيط الاستراتيجي. إن من الطبيعي، لا بل من الحتمي، أن يلحق الضرر بجهة ما في أوضاع الأزمات.

ومقصدنا من كل هذا أن نقول إن قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين ليس في وسعهم أن يسمحوا لأنفسهم بأن يستحوذ عليها الخوف من احتمال عجزها عن إرضاء جميع أولئك الذين سيتأثرون سلباً بالخطة الاستراتيجية، سواء كان هؤلاء الأفراد أو الجماعات داخل المدينة الجامعية أو خارجها. وبيت القصيد هنا هو أن تلحق الخطة أقل ضرر ممكن بأي فئة، وبعدها يجب أن تكون صادقة ومخلصة تماماً إزاء الذين ستؤثر هذه الخطة فيهم سلباً. والإنذار المبكر له فائدة كبيرة هنا، فكلما كانت المفاجآت (إن كان هناك مفاجآت) قليلة في نطاق الأثر الناجم عن تطبيق الخطة، تعاظم الشعور بنزاهتها وتزايدت فرص تحقيق نجاح شامل.

ثمن الاستبعاد

كان من النقاط البارزة في هذا الفصل تحديد وتقييم الكثير من القوى الكامنة التي من شأنها أن تؤثر سلباً في التغيير الاستراتيجي. وهذه معرفة مهمة بالنسبة إلى قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين، كما أنها تحذير مبكر، إن لم تكن أي شيء آخر، من بعض القوى السلبية والحتمية التي سيواجهونها في سيرهم قدماً في كلتا مرحلتي التخطيط والتنفيذ. وإدراك الثمن الباهظ الذي ينطوي عليه استبعاد فئة أو أكثر من فئات هذه القوى، جزء مهم من عملية تخطيط تتسم بالحصافة والحكمة. فإن كان معلوماً أن اتجاه عملية التخطيط سيفضي إلى إلغاء برنامج معين في المدينة الجامعية، فإن هذا يعني أن الأفراد والفئات التي لها مصلحة في ذلك البرنامج ستشعر بأنها قد أصبحت مستبعدة عن مجريات الأحداث هناك.

وهذا لا يعني أن الخطة يجب أن تلغى أو يعاد النظر فيها لمجرد أنها تنطوي على بعض الآثار السلبية، بل يعني أن الصالح الكلي للجامعة له الأولوية على صالح فرد أو جماعة. وهذه الوقائع جزء من الخيارات الصعبة التي يتعين على القياديين والمخططين الاستراتيجيين انتقاؤها لضمان الفاعلية في عملية التخطيط الاستراتيجي. وإذا ضممنا الثمن الناجم عن إقصاء فئات معينة إلى التكاليف الأخرى للعملية، تتضح لنا بجلاء معالم صورة أقرب بكثير إلى الحقيقة عن أثر الخطة الاستراتيجية التي تم تطبيقها، وفي وسع صناع القرار أن يحققوا تقدماً هنا بتسلحهم بمعرفة أفضل كثيراً بما ستؤول إليه العملية بمجملها.

ضرورة تأمين حد تنافسي والحفاظ عليه

إن الاعتقاد بأن استهلال عملية تخطيط استراتيجي أو إحداث حد تنافسي يمكن أن يتما بالموافقة التامة من قبل الجميع، ما هو إلا أمل سخيف خائب.
ومع هذا فمن بديع الملاحظة، النظر في مبادرات التخطيط الاستراتيجي لكلية أو جامعة ما واكتشاف مدى السذاجة الذي يصل إليه الكثير من تلك الفئات

في مساراتهم الخاصة. وقلة قليلة من جماعات التخطيط تفكر جهاراً بأصحاب المصلحة في المؤسسة التعليمية وبما قد يكون ردهم على عملية التخطيط، لاسيما حين يتضح أن هذه العملية ستؤثر فيهم.

وعلى قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يتحلوا بفهم أفضل للتعقيدات التي ينطوي عليها الشروع في عملية تخطيط استراتيجي فاعل، كما أن عليهم القيام بذلك بشكل صريح. وعليهم أيضاً أن يكونوا واقعيين إزاء الحاجات الداعية إلى التغيير، وتكاليف التغيير، وما قد يتمخض عنه من نتائج. ولقد انخرطت في ذلك أعداد تفوق الحد المعقول من جماعات التخطيط هذه بكليتها، لتصاب بالذهول حين برز لها من عالم الغيب المعارضون والنهاشون. هنا تبرز أيضاً مشاعر الحرج والغضب واللوم وحتى الانتقام، وهذا يمكن أن يقوض عملية التخطيط برمتها. وفي مرحلة التخطيط للتخطيط، يجب أن يكون إدراك أبعاد الاحتمال في ظهور قوة مؤثرة للمعارضين جزءاً مهماً من المناقشات التي تدور في هذا الشأن.

وما هو على المحك هنا، قدرة الكلية أو الجامعة على إقامة حدٍ تنافسي أو الحفاظ عليه في سعيها إلى خدمة الأوساط المعنية المؤازرة لها بشكل فاعل. ولا يمكن أن ينتج عن التخطيط الأهوج إلا تحجيم قدرة الجامعة على القيام بذلك. وغياب المعلومات عما يمكن أن يطرأ من خلل، تماماً كغياب المعلومات عما لابد من أن يحدث إذا سارت الأمور كلها على ما يرام، جزء من تحديد الأسلوب الكفيل بجعل عمليتي التخطيط الاستراتيجي والتطبيق الاستراتيجي قابلتين للتنفيذ على أرض الواقع، وبشكل ناجح. والتخطيط الأسلم والتنفيذ على أساس جيد من المعلومات، يساعد المدينة الجامعية في رفع سوية قدرتها على المنافسة وعلى أن تتمتع بمستقبل زاهر لسنين طويلة.



الفصل الحادي عاشر

الحفاظ على التغييرات التي تحققت وتعزيزها

من الفصل السادس حتى الفصل العاشر عرضنا مسائل متعددة تتعلق بالتحضير للتغيير ومن ثم القيام بعملية التطبيق. وكما أن الكليات والجامعات مؤسسات في غاية التعقيد، كذا هي طبعاً، عملية التغيير. وقد أدى عدم إدراك القياديين والمخططين الاستراتيجيين خطورة هذا المستوى من التعقيد، إلى الكثير من مشكلات التخطيط التي أدت بدورها في النهاية إلى فشل عملية التخطيط.

عند هذه النقطة من الكتاب، لا بد أن يكون القارئ قد أدرك أن الطرق المختصرة ليست هي السبل الناجعة في استهلال عملية تغيير ناجحة وتنفيذها. ويجب على كل من له علاقة بالتغيير الاستراتيجي في المدن الجامعية أن يكرس الكثير من الوقت والجهد لهذه العملية. إن عليهم القيام بواجباتهم والالتزام بالعملية. كما يجب أن يضطلعوا بأعباء المشروعات الأصعب والتي تستغرق وقتاً طويلاً كي يضمنوا نجاح العملية. وحين يقوم القياديون والمخططون الاستراتيجيون بذلك، تمضي الخطة قدماً ربما بنجاح أكبر بكثير.

لكن حين يقوم القياديون والمخططون الاستراتيجيون بتطوير أفضل خطة وأفضل عملية لتطبيقها، فقد لا يزالون غير متملكين تماماً لزمام الأمور في العملية برمتها. وليس هناك ما يضمن بعد تطبيق البرامج أن يظل هذا البرنامج

مطبّقاً (يين Yin، هيلد Heald، فوغل Vogel، 1977). وهناك احتمال قوي للغاية أن يعمد الأشخاص الذين لم يكونوا راضين عن الخطة أبداً إلى نسفها حين توضع موضع التنفيذ. والمعارضون بشكل عام لا يبرحون الساحة أبداً. يضاف إلى ذلك أن بعض الأفراد، من خلال النظام السياسي، يستنبطون طرقاً للانقضاض على نقاط الضعف في كل من الخطة وعملية تطبيقها ويسعون إلى تحويل مسارات الخطط إلى عكسها. وبما أن التخطيط والتطبيق عمليتان من أداء البشر، فمن المستحيل إعداد خطط تتصف بالكمال أو تطبيقها بكمال، ومن هنا نجد دائماً في هذا جوانب نقص (راجع آليسون Allison، 1971، فيما كتبه عن القرارات المنطقية والمؤسساتية والسياسية).

ولا داعي أن يصاب قياديو المدن الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون بالدهشة. ففي الطبيعة، هناك ميل دائم إلى عكس مسار التغيير والعودة إلى الأوضاع السابقة. فمعظم الأنهار التي تفيض، تعود إلى مجراها الأصلي غير عابئة بما فعل عمال بناء الطرق أو منفذو مشاريع البناء لتغيير المجرى الطبيعي للنهر وذلك لتتكيف مع راحة البشر ونمائهم.

وفي المدن الجامعية نجد أن كثيراً من الأشخاص مرتاحون للأوضاع السائدة والرتابة الجامدة الملتصقة بها إلى درجة أنهم حتى لو أجبروا على التغيير فإن كثيراً منهم سيتحرقون شوقاً إلى الأساليب القديمة في أداء المهام. والأنكى من ذلك أنهم إذا سنحت لهم الفرصة فسيجدون طرقاً لقلب التغيير رأساً على عقب (ليفي وميلتسنر وايلدا فسكي، 1974). وهذا أمر عادي وطبيعي يسبق أي تغيير في المؤسسات. ونتذكر في هذا السياق قصة موسى (عليه السلام) وبني إسرائيل حين خرجوا من أرض مصر إلى أرض الميعاد. فبرغم العبودية والجوع والمعاملة القاسية التي كانوا يلقونها في مصر، كان كثير من بني إسرائيل يحنّون فعلاً إلى الرجوع إليها بعد عبورهم البحر الأحمر. لكنهم لم يستطيعوا ذلك بالطبع لأن مياه البحر الأحمر عادت إلى مستقرها جارفة المئات من جنود فرعون إلى القبر المائي، غير أن

كثيراً منهم كانوا يتمنون أن يهزموا موسى (عليه السلام) كقائد لهم، بل إن بعضهم شكل مجموعات من الائتلاف المضاد لتحقيق تلك الأمنية. وإذا وضعنا هذه القصة في سياق استراتيجي، نجد أن النبي موسى كان محظوظاً لحيازته مورداً كالبحر الأحمر لأنه كان أحد العناصر النادرة المتصلة بتنفيذ التغيير والتي لا يمكن عكس مسارها. وليس لدى معظم رؤساء الجامعات ومستشاريها بحر أحمر يمكن الاعتماد عليه أو معونة إلهية توطد دعائم خططهم. وهم يحتاجون إلى الاعتماد على حقائق أخرى لتثبيت هذه الخطط في مواضعها، بعد تطبيقها، إضافة إلى أساليب للتحكم تساعدهم في ضمان قدرة المدينة الجامعية على تفعيل المكاسب الناتجة عن الخطة. وهذا ماقصده لوين (1951 أ، 1951 ب) بحديثه عن عملية إعادة التجميد كما ناقشناها في الفصل الثامن.

وفي هذا الفصل نناقش أساليب متعددة للتحكم في الخطة الاستراتيجية عندما تشرع الكلية أو الجامعة في عملية التطبيق . وتبشر هذه الأساليب بتزويد قياديي المدينة الجامعية بأدوات ملموسة وعملياتية لتحديد مدى النجاح في تطبيق الخطة ولمعرفة المجالات التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام. كما نبحث في الطريق التي من شأنها الحفاظ على حركية عملية التخطيط الاستراتيجي وبالتوافق مع العالم المتغير من حول الكليات والجامعات. ونختم بدراسة السبل التي بها يمكن للكيات والجامعات أن تستخدم أسلوب «الإدارة الكليّة النوعية» كأداة لضمان تحسن مستمر والحفاظ على نوع من الارتباط بالمحيطين الداخلي والخارجي المتغيرين على الدوام.

فهم التغيير

علينا أن نفهم قضية التغيير باعتبارها عملية (متكاملة) لا مجرد حدث طارئ (بينس Bennis، 1969). في الطبيعة نجد أن الأشياء في تغير مستمر طوال الوقت ولا تمر لحظة دون أن يكون هناك شيء ما في تغير متواصل. وأثناء

تطوير خطة استراتيجية، يفترض المعنيون غالباً أن حدثاً أو سلسلة من الأحداث سوف تحوِّل مؤسسة ما إلى وضع مختلف. وهم لا يرون فعلاً أن هذا الدافع إلى التغيير عملية متواصلة وأن التغيير يتسم بأنه ارتقائي (تدريجي) وثوري في آن معاً (غرينر Greiner، 1972).

والمؤكد أن قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين يواجهون ما يكفي من المصاعب للحصول على دعم من كافة أقسام المدينة الجامعية لإقرار عملية تخطيط استراتيجي واحدة. فإذا توجهوا إلى المسؤولين هناك ليقولوا لهم إن تلك هي مجرد البداية (أو، الأسوأ من ذلك، إنه ليست هناك نهاية في الأفق البعيد)، فسيشعر المسؤولون بمرارة الوضع. وربما شعروا أنه وضع لا يمكن قبوله. ومع هذا، فحقيقة الأمر هي أن التغيير هو القاعدة وليس الاستثناء؛ ولأن العالم من حولنا يتغير باستمرار، لذا ينبغي أن تكون مفاهيمنا عن حاجاته ورغباته مرنة على الدوام (دروكر Drucker، 1995). وفي الفصل التاسع بحثنا الحاجة المهمة للغاية إلى الصدق والنزاهة في ربط ما يجري بالتخطيط الاستراتيجي. وهناك وضع آخر يستدعي الصدق والنزاهة أيضاً وهو قيام قياديي الجامعة بتقديم تفسيرٍ لأقسام المدينة الجامعية بأن ما يأملون في تحقيقه من وراء تطوير خطة استراتيجية فاعلة هو التوصل إلى أسلوب أفضل للتعامل مع التغيير الذي سيطرأ في المستقبل. وللمرة الثانية نقول إن هذا صعب التحقيق، لكنه من الأهمية بحيث يتعين على الأوساط المؤازرة للجامعة كلها أن تفهم أن مايحدث في سياق التخطيط الاستراتيجي هو إحداث وضع ديناميكي: وضع مختلف بطبيعته عن السبل التي كانت تجري الأمور فيها حتى هذه النقطة (كوتشان Kochan ويوسيم Useem، 1992). وعلى قياديي المؤسسة أن يسهموا في جعل بقية المعنيين في المدينة الجامعية يشعرون بالارتياح من التغيير.

أساليب التحكم بالتغيير وترسيخه

سبق أن ذكرنا أن وضع أي خطة استراتيجية أو تطبيقها لن يصل إلى الكمال، فهناك تحديات على طول مسار العمليتين، وعلى قياديي الجامعة ومخططيها الاستراتيجيين أن يشرفوا عليهما إشرافاً تاماً لضمان نجاح العمليتين. ولمواجهة هذه التحديات، هناك عدة أمور يستطيع القياديون والمخططون القيام بها للتأكد من بقاء العملية في مسارها السليم. وفي هذا الباب نعرض ونناقش عدداً من تلك الأساليب.

مؤشرات الأداء الرئيسة

عرضنا سابقاً فكرة استخدام مؤشرات أداء رئيسة إلى مستوى الأداء في عملية التطبيق. وهنا نبحث السبل التي يمكن أن يستخدم بها القياديون والمخططون هذه المؤشرات للتحكم في عملية التغيير وترسيخها. وكان راولي ولوجان ودولينس (1997) أشاروا إلى أن استخدام مؤشرات الأداء يعتبر واحداً من أقوى وأنجع الأساليب الخاصة بالتحكم في عملية التخطيط الاستراتيجي والتي هي بين أيدي القياديين والمخططين. فبساطة تصميمها وميزة قياسها يجعلانها أداة سهلة الفهم مع أنها، كما أسلفنا في الفصل السابع، ليست أداة سهلة التصميم.

وعندما تنهي كلية أو جامعة حيزاً معيناً من خطة ما (بمعنى أن المخططين قد أكملوا دراسة هذا الحّيز من الخطة وحددوا أفضل السبل التي يستطيعون بها قياس مستوى الأداء)، يكون في وسع المؤسسة عندئذ اللجوء إلى مؤشرات الأداء كنظام لقياس الأداء المتواصل والتحكم فيه. ونكرر، كما أوردنا في الفصل السابع، أن مؤشرات الأداء الرئيسة مرتبطة بالأهداف. وننبه هنا إلى أننا نحب أن نؤكد أننا نتحدث عن المرامي بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى. فإذا أعلنّا، مثلاً، أننا نريد زيادة نسبة التحاق الأقلية (من الطلاب) من نسبة مبدئية هي 8% إلى نسبة أقرب إلى تمثيل نسبة تلك الأقلية وهي 25% خلال عشر سنوات (وعبارة

«أقرب إلى تمثيل» تعني هنا أن مجال خدماتنا يشمل معدل أقلية من طلبة الجامعة يبلغ 25%)، نكون بذلك قد أعلنا مرمانا. والآن لكي نصل إلى هذا المرمى، علينا أن نعود إلى بداية مسار المرمى ونتابع تدرّجاته بحيث نعرف، سنة بسنة، الشكل الذي سيكون عليه التقدم الذي سوف نحرزه (تطوير مرامي قصيرة المدى). في هذا المثال يمكننا إذاً القول إن هدفنا للسنة الأولى هو تحقيق زيادة بنسبة 1.5% في العدد الكلي للأقلية من الطلاب الذين يسجلون أنفسهم لدروات أعلى مستوى من النقطة التي انطلقنا منها (بعبارة أخرى، يجب أن تكون لدينا، في نهاية السنة الأولى، نسبة تسجيل إجمالي للأقلية من الطلاب من معدل التسجيل الكلي تبلغ 9.5%).

ولنفترض الآن أن خطتنا أوضحت لنا أيضاً كيف يمكننا أن نتحرك لتحقيق مرامينا وخططنا التكتيكية، عندها يمكننا أن نرقب النتائج بطريقة مباشرة وفي وسعنا أن نتدخل إذا اقتضى الأمر. ففي نهاية السنة الأولى، مثلاً، لنفترض أننا أخذنا قياسنا ووجدنا أننا حققنا نجاحاً جزئياً ـ هنا نجد أننا وصلنا في التسجيل الكلي للأقلية إلى نسبة 9%. (يصف لنا تشادويك Chadwick، 1991، أسلوب قياس التباين). عندها يكون السؤال الأول: ماهو مدلول ذلك؟ إننا نُظهر تحسناً، لكن ليس بالقدر الذي كنا نتوقعه عندما حددنا أهدافنا. والإجابة عن هذا السؤال هي أننا نحتاج إلى المزيد من المعلومات قبل أن نصل إلى الاستنتاج بأن شيئاً ما خطأ. وهذا يبرز مرة أخرى الحقيقة الواقعة بأن التغيير هو عملية وليس حدثاً طارئاً. وفيما نبحث ما حدث على مدى السنة المنصرمة، فقد نجد أنه على الرغم من متانة خطتنا الموضوعة موضع التنفيذ، فإن عملية تحريك بعض أجزاء الخطة فعلاً استغرقت وقتاً أطول مما كان المخططون يتوقعون. لذلك كانت النتائج دون التوقعات قليلاً، لكن كل الدلائل تشير إلى أن الأساليب التي توصي بها الخطة أساليب سليمة.

هل هذا استنتاج إجمالي؟ لا داعي للقلق أو الذعر عند هذه النقطة. إذا كان المسؤولون عن نجاح ذلك الجزء بعينه من الخطة متأكدين بدرجة معقولة من أن

العملية تسير في طريقها المرسوم، فعلينا أن لا نفعل شيئاً. وفي نهاية السنة الثانية نأخذ قياساً آخر ونقارنه بالهدف الذي وضعناه ومن ثم نحدد من جديد ما إذا كانت الخطة تبدو أنها خطة جيدة التصميم.

ولنفترض، كمثال بديل، بأن القياس الذي أخذناه في نهاية السنة الأولى كان 7%، فهذا لا يعني أن الجامعة تسير في الاتجاه الخاطيء فحسب، بل إنه لا يبدو أيضاً أن هناك أثراً إيجابياً في الخطة الخاصة بمعدلات التحاق الأقلية. وهنا أيضاً، نحتاج، قبل الخوض في استنتاجات، إلى التحري عما حدث. إذا تبين لنا أن المسؤولين عن تطبيق الخطة قاموا بكل ما كان يلزم أن يقوموا به ومع ذلك جاءت النتائج بعكس مساعيهم، يتعين عندئذ أن نعيد دراسة ذلك الجزء من الخطة ونجري فيه بعض التعديلات الكبرى. ومرة أخرى نقول إنه إذا كان عدم وجود ملتحقين من الأقلية قضية في حد ذاته، فلربما أقدمنا على زيادة أنشطتنا الترويجية ومراجعة عروضنا الخاصة بالتكاليف الدراسية. ويمكن التوصل إلى الاستنتاجات نفسها إذا كانت نتائجنا بعد السنة الأولى 14%. فهذه بالتأكيد حالة إيجابية وسعيدة للغاية. لكن، بما أن الخطة تطلبت أمراً أقل بكثير، فهناك خلل واضح في الخطة ويتعين على مدراء المدن الجامعية أن يشددوا قبضتهم كثيراً على آليات الحركة التي تؤثر في معدلات تسجيل الأقلية من الطلبة.

والتحكم في الخطة الاستراتيجية المطبّقة يشير أيضاً إلى أنه لا يمكن اعتبار أي جزء من الخطة أمراً مقدساً (هاريغان Harrigan، 1985). وكما في المثال الآنف، إذا أساء القياديون والمخططون مبدئياً تقدير الأوضاع التي تحيط فعلاً بالمدينة الجامعية بعد التحليل، وأخذوا يرون الآن مجموعة مختلفة من الفرص والقيود، يتعين عليهم تغيير الخطة، بما في ذلك تغيير المرامي والأهداف. وهنا أيضاً ندرك أن هذا قد يتسبب في المزيد من المشكلات المتعلقة بالمصداقية بالنسبة إلى القياديين والمخططين الاستراتيجيين. ولسنا نقصر قولنا على أن الخطة يجب أن تبنى على أساس من المعايير التي يمكن أن تكون في متناول اليد

وقابلة للقياس، وأن تستخدم تلك القياسات كأساس لنظام المؤشرات الرئيسة للأداء، بل إننا نقول أيضاً إن على المدينة الجامعية، بعد قيامها بكل ذلك الجهد، أن تكون على استعداد لحذف أجزاء بكاملها من الخطة، وتغيير بعضها وأن تعيد بنية ما تفعله وهي تمضي قدماً في هذه العملية. والمرونة هي أهم ما في إدارة الأمور في هذه الأزمان المتغيرة، وهي إحدى العناصر الرئيسة لتميّز المؤسسة وتفوقها في مجال الإدارة الاستراتيجية (هاريغان، 1985؛ بيترز ووترمان، 1982).

ويتذكر أحد مؤلفي هذا الكتاب (دانييل جيمس راولي) تجربة شخصية (مذكورة أيضاً في مؤلف راولي ولوجان ودولينس، 1997) حين حضر اجتماعاً للتخطيط الاستراتيجي في إحدى الجامعات واقترح أن تغير اللجنة المختصة بعض مرامي تخطيطها الاستراتيجي. وجاء ذلك بعد عملية قياس استغرقت سنة وصدور تقارير أشارت إلى أن عدداً من المرامي المتعلقة بمعدلات التسجيل كانت متواضعة أكثر من اللازم بكثير، وأن عدداً من المرامي المالية الأخرى كانت متفائلة أكثر من اللازم بكثير. وأثار ذلك الاقتراح اهتياج اثنين من العمداء الأكاديميين، كانا أيضاً عضوين دائمين في اللجنة. ومضيا إلى القول إن ذلك كان مؤشراً واضحاً إلى أن التخطيط الاستراتيجي لا يمكن أن ينجح أبداً إذا كان القائمون عليه مستعدين دوماً لتغيير المرامي. وأكدا بشديد العبارة أن المرامي هي المرامي، وأنها إذا حُدّدت يجب أن لا تتغير مطلقاً. وهذه الفلسفة التي تحدد ما يصل إلى درجة مرامي جامدة والتي يناصرها عدد من المدراء هي السبب في أن مناقشتنا للمرامي المتنوعة قد تُفهم من قبل بعض إداريي الجامعة أنها تثير جدلاً كبيراً.

لقد تعلمنا جميعاً أن عملية وضع الأهداف وعملية تحقيقها تعد جهوداً نبيلة، وأن فكرة تغييرها لمجرد إبراز صورة أدق للواقع (تغييرات في موقع الجامعة في السوق) أمر يخيف البعض. هذا البعض، للأسف، يفوته أمر التخطيط الاستراتيجي وتحديد المرامي. والتخطيط الاستراتيجي يعني تحقيق توافق أفضل مع البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية، والمخططون الاستراتيجيون لا

يبتدعون المرامي بصورة متواصلة. وفيما تتغير البيئة، يجب أن تغير الكلية أو الجامعة من الناحية الاستراتيجية أساليبها في محاولتها تحقيق ذلك التوافق. والأهداف التي تبدو صحيحة بالنسبة إلى مجموعة ظرفية من ظروف البيئة المحيطة في وقت من الأوقات قد لا تكون صحيحة في مجموعة أخرى. وفي عملية التطبيق الاستراتيجي، يجب على الكلية أو الجامعة أن لا تعدّ نفسها للفشل بوضعها مرامي بعيدة المدى لا تأخذ في حساباتها تغيّر البيئة من حولها، أو تعدّل مراميها تبعاً لذلك. ويسمي بيرس وروبنسون (2000) هذا الأسلوب: «التحكم في المقدمات المنطقية». وفيما يتزايد إدراك القياديين والمخططين للطرق التي تحدث بها التغيّرات البيئية من حول جامعتهم، تتزايد مقدرتهم على المعرفة المسبقة للمقدمات المنطقية لتخطيطهم وتعديل هذه المقدمات بسرعة مع مرور الوقت.

لم ندرس في هذا البحث حتى الآن الأداء الأداء باعتبارها أداة رئيسة تحكم بالنسبة إلى الجانب الأكاديمي من الخطة. ولا نرغب في أن نلمح بأي شكل، على أي حال، إلى أن القياديين الأكاديميين وأعضاء الهيئة التدريسية ليس في استطاعتهم استخدام تلك المؤشرات للتحكم بالتطبيق الناجح للخطة الأكاديمية. وحتى لو كان العديد من المدرسين يميلون إلى اعتبار الخطة الأكاديمية حدثاً (عابراً) أكثر منها خطة استراتيجية تشمل المدينة الجامعية برمتها، فإن القاعدة الأكاديمية في تحرك متواصل، وإن أعضاء الهيئة التدريسية هم الذين يحركونها. ولا يزال تحديد المرامي بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى طريقة مرغوبة للغاية لترسيخ الخطة الأكاديمية. فإذا كانت كلية أعمال، مثلاً، تتمتع باعتماد «الجمعية الأميريكية لمدارس كليات الأعمال AACSB»، وتستفيد من «خدمة الاختبار التعليمي ETS» في اختباراتها (التي هي اختبارات تخرّج تعطى لجميع خريجي الأعمال)، فهي تفسر التغذية الراجعة بأنها تسجيل نقاط لصالحها في عدد من مجالات الأعمال والاقتصاد (خدمة الاختبار التعليمي، 1997). وتأتي

النقاط المسجلة أيضاً في سياق مقارنات على الصعيد القومي (الأميريكي). فإذا رأت مدرسة ما أن الأداء أدائها في فهمها مجال الأعمال الدولية أدنى كثيراً من مستوى المعايير القومية، وإذا وضعت المدرسة في خطتها الأكاديمية هدفاً استراتجياً لرفع معدل التسجيل في «خدمة الاختبار التعليمي» إلى 20% فوق المعدلات القومية في جميع الاختبارات، فقد تتبع الجوانب الأكاديمية النمط نفسه من القياس وتنهج سيناريو صنع القرار نفسه اللذين عرضناهما من أجل إيراد المثال السابق. ويمكن استخدام مؤشرات الأداء الرئيسة أيضاً في العديد من المجالات الأكاديمية الأخرى (فيلدز Fields، 1993).

رصد البيئة المحيطة

متابعة لبحثنا الأرضية المشتركة للبيئة الذي بدأناه في القسم الأخير، نرى أنه لا يمكن لقياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يعتبروا البيئة المحيطة بمدينتهم من المسلّمات المطلقة. فالبيئة تحدد الصالح الخاص بالمدينة سواء كانت تابعة لكلية أو لجامعة، ويمكن أن تكون عوناً للمؤسسة التعليمية أو عقاباً لها إذا أحسنت المؤسسة خدمتها لبيئتها أو أساءت في خدمتها. لذا يجب على القياديين والمخططين الاستراتيجيين أن يظلوا دوماً متيقظين لما يدور في بيئتهم، ممارسين بذلك ما يدعوه بيرس وروبنسون (2000) وبحّاثة آخرون عديدون «المسح البيئي».

ويشهد العصر ما بعد الصناعي تغيراً متواصلاً في البيئة، وبوتيرة متزايدة. ولقد أحدث الانفجار في ميداني المعلومات والتكنولوجيا وحده تغييرات غير مسبوقة من حيث آثاره في الحياة الإنسانية ومجال التعليم. وبكل بساطة لم يعد في الإمكان أبداً أن تبقى الأوساط الأكاديمية في موقف المتفرج حيال هذه التغيرات.

وضمن أي فريق للتخطيط الاستراتيجي الفاعل، يجب أن يأخذ ما لا يقل عن عضو واحد على عاتقه المسؤولية عن إجراء المسح البيئي بتحليل أنشطة أصحاب المصلحة الذين يستطيعون التأثير سلباً وإيجاباً معاً في الكلية أو الجامعة. ويمكن

في أغلب الأحوال أن يشمل جزء من الوصف الوظيفي الأساسي لمهمة المخطط الاستراتيجي ذلك العمل كجزء رئيسي من مهمته، لا سيما حين تكون المدينة الجامعية قد أكملت تطبيق الخطة. ومع أن البيئة الأوسع نطاقاً أكبر بكثير من قدرة شخص واحد على مسحها واستقصائها بشكل فاعل، فإن تعيين شخص واحد بشكل دائم لرصد القوى البيئية التي يرجح أن تؤثر في المؤسسة (التعليمية) هو أقل ما يمكن من متطلبات الحيز الخاص بالتحكم في العملية. وإذا جرى تعيين أكثر من شخص واحد لمسح البيئة المحيطة بالمؤسسة تكون النتائج أفضل طبعاً. وعندما تتضح التغيرات في هذه المجموعة الأقرب أثراً من القوى البيئية، يمكن أن ينبّه هذا الشخص (أو المجموعة من الأشخاص) لجنة التخطيط التي يمكنها بعدئذ أن تحدد أفضل السبل للتصرف إزاء ذلك. فإذا أعربت جهة مانحة عن عدم رضاها عن سياسة المؤسسة التعليمية، وإذا زاد انتقاد الحكومة الفدرالية (الأميركية) لهذه السياسة، أو إذا أعلنت مؤسسة مجاورة عن برنامج جديد وتنافسي، يمكن للشخص الذي يقوم بعملية المسح عندئذ أن يغذي اللجنة بتلك المعلومات على الفور لكي تتخذ أفضل الإجراءات حيال ذلك.

وإذا ازداد ارتياح القياديين والمخططين لعملية المسح فسيجدون أن مهاراتهم في مجال التنبؤ بالأحداث ستزداد أيضاً، وهو ما يمنحهم قدرة أكبر على التحكم في العملية المستدامة للإدارة الاستراتيجية. وبمرور الزمن، وبترسيخ عملية التخطيط الاستراتيجي أبرز المؤشرات البيئية ووضعها في القالب النهائي من حيث الشكل والصياغة، يحيل المخططون الاستراتيجيون تلك المهام عادة إلى أقسام الموظفين الدائمين، كمكتب البحوث في المؤسسة.

تحديد معالم الاسترشاد

هناك تطورات كثيرة تجري في أنحاء العالم على صعيد التعليم العالي تعطينا أمثلة استثنائية لإفادة قياديي ومخططي الكليات والجامعات وإرشادهم إلى ما يمكنهم أن يفعلوا لتحسين أوضاع مدنهم الجامعية وإرشادهم إلى السبل الكفيلة

بالقيام بذلك. وهناك، ضمن المواقع العديدة التي وصفناها في الفصلين الثاني والثالث، مدن جامعية تحسن التصرف وأخرى تسيء التصرف، وبعضها الآخر يتميز بأداء جيد بشكل استثنائي. وهذا النمط الأخير من المدن الجامعية هو الذي يكون بمثابة قدوة لغيره من المدن التي تمر في عملية التخطيط الاستراتيجي الخاصة بها. وليست القضية أن تتوجه مدينة جامعية صوب ريادة مدينة متفوقة أخرى وأن تتلقى مساعدة كبيرة للقيام بعملية التغيير فيها، بل إن القضية هي أن في الإمكان أن تكون هذه المدن الاستثنائية (أو ربما البرامج الاستثنائية) بمثابة معالم بارزة تسترشد بها المدن الجامعية الأخرى التي تطور خططها الاستراتيجية وتكون أيضاً أمثلة حية وواقعية عما يمكن فعله وعن طريقة القيام به (أي مرحلتي تطبيق العملية وما بعد تطبيقها).

فإذا رغبت كلية صغيرة في الجنوب الغربي الأميركي، مثلاً، في إعادة صياغة برنامج تدريس الموسيقى فيها لتصبح إحدى الكليات الخمس الأولى في الولايات المتحدة من حيث سوية برنامجها الموسيقي (وفق معايير وكالات منح الاعتماد أو أعلى المنظمات المهنية الأكاديمية)، فعليها أولاً دراسة أفضل البرامج الخمس في البلاد لتعرف العناصر التي تجعلها بهذا المستوى من التفوق: ماهو تشكيل الهيئة التدريسية؟ كيف وأين تلقى أعضاؤها تعليمهم؟ ما هو حجم أبحاثهم؟ أين نشرت أبحاثهم أو قدمت؟ كيف تجتذب هذه المؤسسات الطلاب إليها؟ من أين يأتي هؤلاء الطلاب؟ كيف يتفاعل الطلاب مع المدرسين؟ ما نوع التحالفات الاستراتيجية لهذه المؤسسات ومع من تعقدها؟ ما هي حصة البرنامج الموسيقي من هبات المؤسسة؟ ما مدى تنامي هذه الحصة؟ وما هي سبل استخدامها؟ مانوع الدعم الذي يتلقاه البرنامج من الخريجين ومن المجتمع المحلي؟ لماذا تتمتع تلك المؤسسات بالسمعة التي تشتهر بها؟ وأخيراً، هل تقدم الإجابات عن الأسئلة السابقة جميعها تفسيرات وافية عن الأسباب الكامنة وراء تبوّؤ المؤسسات الخمس الأولى تلك المراتب العليا؟

إن الإجابة عن كل من هذه الأسئلة معلَم استرشادي. وكل من هذه المعالم يحدد أيضاً أهدافاً مهمة وعملياتية يمكن أن تسترشد بها تلك الكلية الصغيرة

في جنوب غرب الولايات المتحدة فيما تحتاج إلى القيام به للتحرك نحو هدفها الإجمالي وتحديد عدة مؤشرات بارزة إلى الأداء يمكنها أن تساعدها في مسعاها. وأفضل سبيل لتحقيق ذلك هو دراسة أوضاع مجموعة من الكليات والجامعات الأخرى، وليس الاقتصار على واحدة منها لا غير. وكما في المثال الذي نورده هنا، فإن دراسة خمس كليات وجامعات يزودنا بخمس مجموعات من البيانات، وسيلحظ الدارس بسرعة أن البيانات تتنوع من مدينة جامعية إلى أخرى. فسيشير كل من التحليلات إلى فوارق كامنة بين مختلف المدن الجامعية، بقدر ما ستشير إلى وجود قواسم مشتركة فيما بينها. فقد يكون لدى إحداها مدرسون متميزون للغاية، في حين تتمتع مدينة أخرى بميزة ثانية هي أن خريجيها من الطلبة المتفوقين نوعياً. وقد تتمتع مدينة جامعية بهبات هائلة، في حين تتمتع أخرى بأنها تستثمر بسخاء في ميدان التكنولوجيا. يضاف إلى هذا أن الكليات المتنوعة قد تكون لها مواقع استراتيجية متباينة في السوق وتطبق استراتيجيات مختلفة ولها توجهات استراتيجية متنوعة حيال ذلك.

لذا كان من الخطأ دوماً دراسة مدينة جامعية واحدة والإقدام على محاولة استنساخها، بل من المهم دراسة نموذج التفوق الذي تشير البيانات إليه ومن ثم دراسة المدينة الجامعية المعنية بالدراسة لمعرفة مواطن الإمكانات. وحين توافق الكلية بين الفرص المتاحة وبين المصادر المتوافرة، تطرح عناصر الخطة التي تُبرز عناصر البرامج الخمسة الأفضل التي ترغب الكلية الصغيرة في تقليدها، مجموعةَ الأهداف الأولية ومجموعة مقارنات مستدامة لمساعدة هذه الكلية الصغيرة في تحقيق هدفها كي ترتقي إلى مستوى الكليات الخمس الأعلى.

أدوات التحكم في عملية التقويمي

أثبتنا أوائل هذا الكتاب أن المزيد والمزيد من السلطات والوكالات الخارجية تضغط من أجل إيجاد قياس تقويمي أفضل لمردود برامج الكليات والجامعات فيما تهتم الوكالات المموِّلة بإيجاد طرق أفضل لتخصيص الموارد الشحيحة

لهذه المؤسسات. وقد أسلفنا في الفصل الثالث أن بعض الكليات أو الجامعات قد تستند كلياً إلى أسلوب التقويم في توجهها وفي أنشطتها التسويقية. ويمكن أن يكون التقويم أيضاً، فيما وراء تلك الوقائع والاحتمالات المتعلقة بالبيئة المحيطة، أداة مهمة لعملية الإدارة الاستراتيجية أثناء مضي خطة التطبيق قدماً إلى الأمام.

وتتشابه عملية التقويم مع استخدام مؤشرات الأداء الرئيسة من حيث استخدام المؤشرات المباشرة وغير المباشرة إلى مستوى الأداء، لقياس مدى تملك الطلاب ناصية المعرفة والمهارات والمواقف والقيم والمعايير الاختصاصية على مستوى البرنامج. والمعرفة المكتسبة من هذا التقويم تقارن بعدئذ برسالة المؤسسة التعليمية ووظائفها لتحديد البرامج (أو الأجزاء منها) التي تتطلب التحسين (لجنة التعليم العالي، 1996).

مخرجات أكاديمية

حين يتحدث المرء عن التقويم، يتبادر إلى ذهنه عادة قياس مستوى أداء الطلاب لدى إتمامهم تجربة تعليمية. ونحن لا نشكك بالتأكيد في أهمية هذا المجال التقويمي؛ بل إن الأمر ببساطة أن هذا ليس هو التقويم كله.

والكلية أو الجامعة تهتم حقاً بمخرجات أكاديمية مثل: خريجين متفوقين نوعياً، مدرسين من الدرجة الأولى (وعلى الدوام)، نتائج بحوث مخبرية وأساسية عالية النوعية، بحوث تطبيقية من الطراز الأول، وخدمات أكاديمية رفيعة المستوى وذات مغزى للمجتمع المحلي والولاية والأمة والعالم. وهناك الكثير من المجالات الكامنة هنا تحتاج أي مدينة جامعية إلى إجراء قياس تقويمي لها.

وهناك بعض أدوات التقويم المعيارية التي يمكننا اليوم أن نجدها في مرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي أيضاً. والاختبار هو الأسلوب الأكثر شيوعاً. وكما أشرنا في المثال الخاص بمدرسة الأعمال آنفاً، فإن هذه الاختبارات المعيارية متوافرة وتقدم للكليات والجامعات معلومات مهمة عن أداء الطلبة الخريجين في

مجالات مادة الأعمال والاقتصاد. وتتوافر اليوم بالفعل مجموعة من هذه الاختبارات لمجالات أكاديمية أخرى.

ولقياس مستوى أداء المدرسين بشكل وافٍ، تُستبعد لجان الحكام. فكل عضوٍ في الهيئة التدريسية يخضع لمراجعة تقويمية سنوية أو دورية استناداً إلى معايير واسعة وغير دقيقة عموماً ترتبط بالتدريس والبحوث والخدمة. وكما نعرف جيداً (وكلانا الآن يرأس قسماً أكاديمياً) فإن قياس هذه المجالات تقويمياً أمر صعب في أفضل الحالات. ما الذي ينبغي أن يقاس؟ هل هناك مقاييس أو معايير على صعيد البلاد كلها؟ ما الذي يشكل نموذجاً للتدريس الجيد؟ كيف نقوِّم البحث الجيد؟ وأخيراً، ماهو قِوام الخدمة العالية النوعية؟

يدرك المرء أنه لا توجد معايير قومية (فدرالية) للتدريس على مستوى الكلية، وأن ذلك القياس حافل بالإشكالات وأنه في حالات كثيرة تتجسد النتيجة النهائية للتقويم في شعور عاطفي لا عقلاني. وقد علَّق أحد رؤساء الأقسام الجامعية في اجتماع للموظفين الإداريين تمهيداً للمراجعة السنوية لمستويات أعضاء الهيئة التدريسية بقوله: «إن التدريس الجيد يشبه الأفلام الخلاعية ـ إذ من المستحيل تعريفها، لكني أدركها حين أشاهدها». ويبرز هذا التعليق (وليس بالضرورة حسب سياقه) ما نقله العديد من رؤساء الأقسام والعمداء الاكاديميين الآخرين إلى الكثير من المدرسين غير المثبتين الذين كانوا ينشدون الإرشاد في مجال التدريس الميداني (داخل القاعات الدراسية).

إذاً، بماذا نوصي هنا؟ إننا نقول ببساطة إن كل مدينة جامعية تحتاج إلى أن تعي ما تريده من مدرسيها وعليها أن تضع معالم استرشادية داخلية لما تتوقعه (كار Kerr، 1975). والأهم من ذلك أن تحدِّد الخطةُ الاستراتيجية الأكاديمية بوضوح تلك المعالم وكيف يمكن للمرء إنجازها. فإذا كان البحث والنشر، مثلاً، أمرين مهمين في الاتجاه الأكاديمي لمدينة جامعية ما، يجب أن توضح الخطة بجلاء ودقة ما تعتبر هذه المدينة أنه بحثٌ ممتاز (من حيث أنواع المجلات المعتمدة وعدد المنشورات في

السنة وعدد الجلسات أمام هيئات التحكيم في السنة، على سبيل المثال). وبالنسبة إلى التدريس، يتعين أن تذكر الخطة بالتفصيل ما يجب أن يحدث في قاعات الدرس (ونسوق أمثلة على ذلك منها: استخدام مجموعة من أساليب التربية، تقليص أسلوب (إلقاء) المحاضرات أو إلغاؤه تدريجياً، قياس أداء الطلاب بموجب اختبارات تقويمية، تضمين البحوث المشتركة كجزء من التفاعل مع الطلاب وتحديد مستوى الطلبة في أعقاب تخرجهم) (ماكيتشي McKeachie، 1986). أما بالنسبة إلى الخدمات، فيجب أن تذكر الخطة ما تعتبره خدمة مناسبة للكلية وللمجتمع المحلي (أهمية اللجان التي يترأسها أعضاء الهيئة التدريسية، المشاركة في تلك اللجان وإدارتها، مقدار الخدمة الخارجية وأهميتها، وأثر الخدمة في الكلية أو الجامعة، على سبيل المثال أيضاً). وتحديد نوع الهيئة التدريسية التي ترغب المدينة الجامعية في تطويره ورعايته، وتحديد ما يجب على هذه الهيئة أن تنجزه بالضبط، أمران يساعدان في ترسيخ تطبيق الخطة الأكاديمية، كما أنهما بمثابة رسالة إلى أعضاء الهيئة التدريسية كل بمفرده تبلغهم بما تتوقعه المؤسسة منهم وتتيح لهم أن يصيغوا خطتهم الخاصة بالتخطيط كي تتوافق بشكل أفضل مع حاجات الكلية أو الجامعة.

مخرجات الموارد المالية

في سياق الإدارة الاستراتيجية المستدامة التي تأتي في أعقاب التقسيمات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي والتطبيق للعملية بمجملها، يجب أن يكون التقويم المالي جزءاً دائماً من عملية المراجعة. فكل مدينة جامعية تحتاج، ببساطة، إلى معرفة ما إذا أثمرت الموارد التي أنفقتها على المبادرات الاستراتيجية عن تحقيق النتائج المنتظرة. والكليات والجامعات العامة، بخلاف مجال الأعمال الذي يتلهف إلى تحصيل الأرباح وقياسها، تعتبر مراكز تكاليف في المقام الأول (بمعنى أنها تنفق الموارد ولا تحصلها)، وكثير ممّا يلمسه المرء في إطار المسؤولية المالية لدى كلية أو جامعة عامة ويقتصر ببساطة على سعيها إلى التقيّد بحدود ميزانيتها وعلى أن لا تتجاوز في إنفاقها نطاق عائداتها.

لكن المؤسسات الخاصة، رغم أنها بالتأكيد لا تسعى إلى تحصيل فوائض مالية كبيرة، تتطلب وجود فائض كمورد مهم للتمويل (أنطوني Anthony

ويونغ Young، 1994). ويجب أن تحدّث الجامعات الخاصة بنيتها التحتية وأن تقتني تجهيزات غالية ومتطورة، لكنها لا تتمتع بنعمة التمويل من الحكومة الفدرالية. كما أنه ليس في وسعها تمويل هذه الموجودات من خلال الاستدانة وحدها، لأن الالتزامات المترتبة على خدمة أداء الدين لا يجوز أن تفوق المبالغ النقدية السنوية التي تحصلها الجامعة.

كما أن أي مؤسسة، خاصة أو عامة، تتبنى استراتيجية نمو ستواجه فجوة زمنية بين النفقات الجديدة المدفوعة على تطوير برنامج جديد، وبين جمع عائدات جديدة بفضل تلك المساعي. وفي وسعنا أن نعتبر الفوائض المالية وسيلة سليمة لدعم النمو المؤسساتي بشكل متواصل. ومن البدائل لذلك الحصول على دّين، لكنه سيكون ديناً باهظ التكاليف (يونغ، 1994).

أخيراً، نقول إن بعض موجودات المؤسسات الخاصة والعامة تنحصر في هدف محدد لفترة زمنية محددة. وأموال الهبات، رغم أنها قد تشكل قاعدة موجودات كبيرة للمؤسسة، ليست أموالاً مرنة وليست بمثابة مصادر لرأس المال تتجاوز أغراضها المحددة. ويمكن لجامعة خاصة تتمتع بهبات كبيرة لكن تدفق الأموال نقداً عليها سلبي، أن توفي التزاماتها المالية بسهولة. (من الأمثلة اللافتة هنا كلية أوبسالا التي عنوانها على الانترنيت الموقع: (http://www.upsala.org/histouc2.html).

وهناك عدد من عمليات توليد العائدات في المدينة الجامعية يمكن أن تمدها بموارد إضافية، ولاسيما للمدن المنخرطة في نظام التعلم عن بعد والتعلّم الافتراضي عبر الانترنيت. فالخدمات داخل المدينة الجامعية، مثلاً، كحانوت بيع الكتب وسكن الطلاب وخدمات الإطعام، كلها توفر كفاءات عملياتية أفضل تساعد المدينة في تحصيل عائدات إضافية من خلال التوفير، أو تسهم في تمكين هذه المدينة من أن تحتل اقتصادياً موقعاً تنافسياً أفضل إزاء غيرها من المدن الجامعية في مجال الخدمات. وقد جرى التعاقد على القيام بالكثير من هذه الخدمات وذلك لخفض تكاليف التشغيل ونفقات دفع الرواتب. والعقود المبرمة مع الجهات الفرعية يمكن إعادة النظر فيها حسب الحاجة إلى مصادر إضافية للدخل. لذا كان من المهم

تضمين هذه الخدمات في إطار عملية التخطيط الاستراتيجي وأن تكون الجامعة قادرة على تقويم أدائها كل سنة على الأقل.

وكما أسلفنا، فإن التعلم عن بعد والتعلم الافتراضي عبر الانترنيت مصادر محتملة لتوفير الأموال للمدينة الجامعية. وبما أنه لا توجد عموماً قيود على السبل التي تخدم بها الكلية أو الجامعة كثيراً من طلبتها عبر تلك الوسائل، فإن السوق المفتوحة أمام هذه المؤسسات سوق ضخمة. وبما أن معظم البرامج والمقررات التي تستطيع الجامعة توفيرها عبر هذه الوسائل الإضافية نسخ مكررة عن المقررات والبرامج التي كان أعضاء الهيئة التدريسية فيها قد طوروها أصلاً، فهناك إمكانية للحصول على عائدات جيدة من خلال وفورات اقتصاديات الحجوم. ومع أن هذه الأنشطة يجب، دون شك، أن يجري تطويرها وتشغيلها بموجب مبادئ صارمة على غرار مجال الأعمال (بتضمين هذه الميادين في مجمل الخطة الاستراتيجية، ووضع أهداف محددة لتشغيلها، وضبطها من خلال المؤشرات البارزة إلى الأداء)، فإن هذه الأنشطة يمكن أن تعود على الجامعة بأرباح كبيرة. وفي حقبة من الموارد الشحيحة كالتي نعيشها اليوم، قد يكون لهذه الأشكال من توليد الموارد الإضافية قيمة عظيمة.

مخرجات فلسفية

قد يبدو هذا المصطلح «مخرجات فلسفية» غريباً بعض الشيء: أليست الفلسفات هي التي يبحث عنها المعنيون مباشرة قبل الإقدام على فعل أي شيء؟ ربما كان الأمر كذلك، لكننا نقصد هنا أن يكون اهتمامنا بالمواقف الفلسفية عند نهاية فترة القياس بقدر اهتمامنا بها عند البداية.

وكنا أشرنا في الفصل الثاني من الكتاب فإن فلسفات التركيز هي أحد الخيارات أمام الكليات والجامعات. فإذا كانت جامعة تتمتع بدفق وافر من الموارد، على سبيل المثال، ووجدت أنها أقرب إلى وضع الجامعات المزوِّدة مما ينبغي، وقررت من خلال عملية تخطيط استراتيجي أن تصبح أقرب إلى وضع

المؤسسات المستهلكة لتتوافق بشكل أنسب مع الوضع الذي تنشد تحقيقه في مجال التعليم العالي (كما نشير إلى ذلك في الشكل 3-2)، عندها نجد أنها بقدر ما تحتاج إلى تقويم وضعها من حيث الموارد والتقدم الذي تحرزه نحو تحقيق مراميها، بقدر ما تحتاج إلى تقويم فلسفاتها لتتأكد من أن الحركة الفلسفية التي تنشدها في طريقها إلى أن تصبح واقعاً قائماً.

والمؤكد أن قياس الفلسفة (الخاصة بالمؤسسة) وتقويمها أصعب بكثير من قياس الموارد وتقويمها. ومن خلال بعض من الإجراءات ذاتها التي تتمكن الكلية أو الجامعة بها من تقويم عملية التعلم والتعليم، يجب أن يتضح ما إذا كانت المدينة الجامعية تسير في الطريق السليم. فقد ندرس، مثلاً، مسألة إشراك الطلاب بشكل متزايد في مشروعات بحوث مشتركة مع أعضاء الهيئة التدريسية، وإشراك أعداد متزايدة من خبراء خارجيين في التخطيط للمقررات وتقويمها، ومسألة وجود دلائل على استخدام أكبر لبيانات المتابعة التي يعدها الخريجون السابقون والتغيرات المحددة التي تمخضت عنها تلك البيانات، أو التراجع الفعلي في عدد الأيام التي صرفت على إلقاء المحاضرات مقارنة بالأيام التي صرفت على التعليم العملي أو تعليم المجموعات، وهذا غيض من فيض المجالات المتوافرة لتحليلها. وهذه الأمثلة تطرح عدة أفكار عن الأنشطة التي يستطيع قياديو المدن الجامعية ومخططوها أن يقيسوها بالفعل.

أما قياس المواقف فهو أمر أصعب. فتقويم التغير في المواقف قد يكون أقرب إلى الذاتية منه إلى الموضوعية. لكن إذا تأمل المرء الأنشطة السياسية عبر مدينة جامعية ففي وسعه أن يدرك ما إذا كانت تهدأ أم تثور. كما أن في وسعه أن يعرف الاتجاه الذي تسير فيه. وبما أن الأنشطة السياسية أمر طبيعي في أي جامعة فهي لن تغيب عن الساحة، بل سوف تتغير. ورصد هذا التغيير يدل القياديين والمخططين على ما إذا كانت تلك السياسات تسلك اتجاهاً أكثر تفهماً إزاء عملية التخطيط الاستراتيجي، بقدر ما تدلهم على ما إذا كانت تلك

السياسيات قد أصبحت حقاً حليفاً لهم. وعندما يكون في وسع القياديين والمخططين أن يدركوا بأن سياسات الجامعة لا تزال سلبية، أو حتى ربما أكثر سلبية في نهاية فترة التقويم مما كانت عليه في بدايتها، فإن عملية التقويم تشير عندئذ إلى أنه لا يزال يتعين القيام بالكثير من الإجراءات. لهذا يمكن تقويم الفلسفات، على الأقل في صيغ عامة.

الحفاظ على ديناميكية الخطة الاستراتيجية وبقائها في الطليعة

سعينا حتى هذه النقطة من هذا الفصل إلى التوكيد بأن المتابعة عنصر جوهري للغاية إذا أرادت المدينة الجامعية أن تستمر في الحفاظ على الزخم الذي تكون قد بدأته لدى فراغها من تطبيق خطتها الاستراتيجية. والتطبيق الاستراتيجي يغرس في النفسية العملياتية للأشخاص المعنيين إدراكاً بأن ما يخضع للتغيير فعلاً في المدينة الجامعية هو الأسلوب الذي يصرّف المعنيون به شؤونها، والأسلوب الذي ينظرون من خلاله إلى عملهم وإلى عمل أقسام المدينة إجمالاً، والأسلوب الذي يتفاعلون به مع طلابهم ومع أصحاب المصلحة الخارجيين. ويجب أن يكون جزء من عملية تطبيقية ناجحة، كما بحثنا في القسم السابق، تغييراً فلسفياً إزاء طريقة إنجاز المهام في المستقبل بشكل مختلف عما كان يجري في الماضي.

وفي سياق الانتقال إلى نوع مختلف من المدن الجامعية، هناك عدة مجالات يحتاج قياديو المدينة ومخططوها الاستراتيجيون إلى إحكام سيطرتهم عليها للحفاظ على متانة العملية وفاعليتها. وهي مجالات عليهم مراقبتها وتقويمها دوماً بالنسبة إلى مايجري في المدينة الجامعية ومدى أثره فيها.

الحفاظ على الثقة

يأتي في رأس هذه المجالات الحفاظ على مستوى عال من الثقة بين قياديي المدينة الجامعية وباقي أقسامها: الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب. والثقة سلعة هشة وحساسة. وبناؤها صعب ومعقد، أما إعادة بنائها (إذا انهارت) فيكاد يكون مستحيلاً. ويذكرنا زاند Zand (1981) بأن الإداريين والمدرسين يعبّرون عن

مشاعر ثقتهم من خلال قدرتهم على التشارك في المعلومات والسماح للآخرين بالتأثير في تصرفاتهم والحاجة إلى التحكم في عملية التغيير. الذين يثقون بالكشف عن الحقائق والمشاعر، عرضة للتأثير ويفتحون أبواب الترابط مع غيرهم ولا يفرضون سوى القدر الأدنى من مظاهر السيطرة على شؤون الآخرين.

وإذا تذكرنا دوماً أن الخطة الاستراتيجية يحتمل أن تفرز إمكانات للتغيير تنطوي على مخاطر تهدد المعنيين (أو على الأقل يُظن أنها تهددهم)، فلا بد من أن لا يقتصر الأمر ببساطة على الوقوف في وجه التغيير، بل أن يتعداه إلى نشوء قدر من عدم الثقة الذي يشدد موقف المعارضين للتغيير (زاند، 1981). وهذا هو السبب الأول في أن عملية التخطيط الاستراتيجي يجب أن تكون على أكبر قدر ممكن من الانفتاح وإشراك الجميع فيها بحيث يحظى الأشخاص الذين ستضمّهم العملية وتؤثر فيهم بفرصة الجهر بآرائهم ومخاوفهم إزاء عملية التطبيق. لذا يجب على قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يحافظوا على انفتاح العملية وأن يكونوا مستعدين للاستماع إلى الأشخاص الآخرين في مدينتهم وأن يستجيبوا لهم بالشكل المناسب والوقت المناسب. ويجب أن يحسم أمر العملية عند نقطة ما، إما بإجراءات يتخذها مجلس السلطة أو تفويضات من المستوى الأعلى أو حتى عمليات استفتاء في أنحاء المدينة الجامعية كلها. وعند نقطة معينة يجب أن يبلغ التخطيط نهايته ويجب أن تبدأ بعده مرحلة التطبيق.

هنا يتراخى المشككون والمتشائمون في مقاعدهم ينتظرون فشل الخطة. وهنا أيضاً سيسعى بعض المناوئين إلى اختراع طرق لإفشال الخطة؛ وسيقوم المشككون بالتدمير الذاتي. والمرة الأولى التي ستقفز فيها جماعات المشككين هذه، طبعاً، لتضرب الخطة هي عندما يتبيّن أن أحد جوانب التطبيق أو إحدى نتائج تطبيق الخطة غير ما كان القياديون والمخططون قد أبلغوا مسؤولي المدينة الجامعية بما ستؤول إليه خطتهم. وسيعتبر أولئك المشككون ذلك أنه دليل على أن عدم ثقتهم كان له ما يبرره، وسينطلقون من هناك لتدمير بقية جوانب العملية.

ويرجح حدوث هذا الاحتمال بشكل خاص إذا كانت هناك خلفية من العلاقات السيئة بين المدرسين والموظفين والإداريين في المدينة الجامعية. وبالإشارة إلى الحالات التي عرضناها في جامعة نورثيرن كولورادو، نتذكر أن الخفوضات التي أجريت في أعداد العاملين فيها عام 1981 كانت حصيلة إجراء تخطيطي شارك فيه جميع مسؤولي المدينة الجامعية، وأصبح واضحاً أن تلك الخفوضات كانت الهدف الأول للإدارة هناك حين بدأت بعملية التخطيط تلك. غير أن هذا الهدف لم يكن من بين الأهداف التي أعلنتها الإدارة صراحة، ولم يتضح إلا في المراحل اللاحقة من العملية. وهنا شعر المدرسون والموظفون أنهم قد تعرضوا لخيانة، وكانوا مُحقيّن في ذلك. وبقي انعدام الثقة بالتخطيط سارياً حتى عملية التخطيط التي جرت بين عامي 1992-1995، واستُغل مراراً وتكراراً من قبل المعارضين في محاولة لإيقاف العملية. وهذا مثال واضح على المشكلات التي تنشأ حين تفقد الأوساط المؤازرة للمدينة الجامعية الثقة في مجمل أنشطتها.

ماذا يمكن أن يفعله قياديو المدن الجامعية ومخططوها؟ يجب، كما كنا نذكر دوماً، أن تكون عمليتهم منفتحة وصادقة. وفيما يشرع القياديون في تطبيق الخطة الاستراتيجية (وهنا نقترح ثانية أن يجري ذلك بطريقة تدريجية، بدءاً بالأجزاء اليسيرة منها)، يجب أن يتأكدوا تماماً من أنهم صريحون ومخلصون حيال كل مايجري. ويجب أن يتقيدوا بما تنص عليه الخطة. ويجب أن يراقبوا سير التطبيق. ويجب أن يبلغوا المدينة الجامعية حيث نجحوا وحيث فشلوا، وأن يكونوا على استعداد لتحمل المسؤولية عن الأخطاء غير المقصودة ويسارعوا بصدق إلى الإعلان عن السبل التي سيعالجون هذه الأخطاء بها. لابد من أن يظل الإنفتاح والصراحة أبرز معالم عملية تطبيق الخطة.

وأعظم خطر يواجه عمليتي التخطيط والتطبيق هو أنهما حدثان بشريان. وهذا يعني أنهما لا يمكن أن يبلغا الكمال وأنه لابد من ارتكاب أخطاء فيهما. ويمكن أن تثير البرامج الخفية ووجود الأخطاء الكامنة شبح خطر مبّرر من انعدام الثقة. ولمواجهة هاتين المسألتين لايمكن، ببساطة، أن تكون هناك برامج

(أجندات) خفية، وحين تُكتشف الأخطاء يجب أن يكون قياديو المدينة الجامعية ومخططوها منفتحين وصريحين وصادقين كل الصدق. عليهم أن يتحملوا مسؤولية هذه الأخطاء أولاً، ومن ثم يعلنوا ماينوون عمله لمعالجتها. إذ لا يمكن الحفاظ على الثقة إلا بالمكاشفة والصدق الكاملين. ويواجه المشككون والمناؤون عادة متاعب أمام الصدق والإخلاص، وحين يعجزون عن كشف كذب أو تحايل، يقبعون ثانية في العتمة منتظرين، على الأرجح، بروز المشكلة التالية على السطح.

التطلع نحو التغيير في المستقبل

إن جوهر عملية التخطيط الاستراتيجي هو أن التغيير الذي تحدثه ليس حدثاً يطرأ مرة واحدة لا غير، بل هو ظاهرة متواصلة. وقد دأبنا في هذا الكتاب على القول إن ذلك ليس احتمالاً يحظى بشعبية لدى المدرسين أو الموظفين أو الطلاب أو حتى العديد من الإداريين. والفكرة القائلة بأن الناس يقومون بتغيير أساليب عملهم ليدركوا فقط أنه ربما كان عليهم أن يغيّروها ثانية في مراحل قريبة، هي فكرة، أقل مايقال فيها، إنها برمّتها تسبب الإحباط. والمؤكد أن التغييرات الكبرى التي نجريها اليوم ليست دائمة. فقد انتقل مجتمعنا من مرحلة الاعتماد الكبير على الصناعة المادية إلى مرحلة الاعتماد المتزايد على تدفق المعلومات والتكنولوجيا التي تدعمه. وربما أصبحت المعلومات أهم الموارد لأي مؤسسة. وفي حين لا يعلم معظمنا شيئاً عن الدافع الاقتصادي المقبل، فإن أنشطة أصحاب المشاريع لا تتوقف في مجال الاختبار والبحث عن طرق أفضل لتنفيذ مشاريعهم. وحين يتم العثور على هذه الطرق، يتعين على الأوساط الأكاديمية أن تتغير مرة أخرى لاستيعاب تغير اجتماعي واقتصادي آخر. إن التغيير أمر حتمي، لكن قدرة المؤسسة على التكيف معه ليست كذلك (توفلر Toffler، 1970).

والمضمون هنا بالنسبة إلى المؤسسات التعليمية واضح: *إذا كنتم تستمتعون بهذا التغيير، فستحبون حقاً التغيير الذي يليه (والذي يليه والذي يليه..)*. لكن

مايزعج في الأمر هو أن وتيرة التغيير في تسارع مستمر (بيترز، 1987)، وهذا يعني، أن عصر المعلومات قد يكون أقصر بكثير من حقبة الأعوام الثلاثمئة التي استغرقها قبله العصر الصناعي. ويفيدنا بحَّاثة (من أمثال دروكر، 1985، وتوفلر، 1990) بأن التغيير الكبير المقبل ربما حدث في غضون فترة قصيرة لا تتجاوز عشرين أو خمساً وعشرين سنة. وإذا كانت الكليات والجامعات تواجه مصاعب في إحداث التغيير لاستيعاب الثورة التكنولوجية في عصر المعلومات، فسوف تواجه صعوبة قصوى ثانية في السنوات العشرين القادمة أو نحوها كي تستوعب تحولاً آخر للعصر التالي.

والدرس المستفاد هنا هو أن نُعدّ نموذجاً لمدينة جامعية قادرة على دعم التغيير. والمؤكد أن هذا لا يمكن أن يحدث إن لم يجد أصحاب المصلحة في مثل هذه المدينة طرقاً لبناء الثقة بعضهم ببعض، أو طرقاً للعمل معاً بحيث تسير شؤون الجامعة في سبيل واحد (بدلاً من تشتيت السبل). والسبيل الأفضل لإيجاد هذا النمط في الثقافة والمناخ في المدينة الجامعية هو تنفيذ المجموعة الأولى من التغيرات بأقل قدر ممكن من العراقيل وخيبات الأمل. وهذا يتحقق حين تكون العملية منفتحة وصادقة وحين تتحلى بالاهتمام المخلص بإنسانية كل شخص يشارك فيها. وحين ينخرط المعنيون في عملية التخطيط ويلمسون أن قيمتهم لم تنتقص بل إنهم حقاً أحسن حالاً مما كانوا عليه أصلاً، يرجع إلى حد بعيد أن يسارعوا إلى الانخراط في عملية تغيير أخرى. كما أنهم، بعد أن يلمسوا النتائج الإيجابية لذلك، تتضاءل معارضتهم لعمليات التغيير التالية (زاند، 1981). وإحداث هذا النمط من الثقافة هو مسألة خيار تقرره الإدارة. وكما أن الصدق والانفتاح والنزاهة والاهتمام هي كلها خيارات، كذلك أيضاً هو القرار في بناء ثقافة من الاستجابة الإيجابية إزاء التغيير ويساعد فهم هذا الأمر صراحةً قيادي

المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين في إعداد عمليتي الخطة الاستراتيجية وتطبيقها بطريقة تمكنهم من بناء الثقة وتقبّل التغيير في المستقبل.

الكلية أو الجامعة كمؤسسة تعلّمية

تفيدنا الأدبيات الخاصة بنظرية المؤسسات أن المؤسسات الناجحة هي المؤسسات التعلمية. والمؤسسة التعلمية هي التي تختزن في ذاكرتها الجماعية الخبرة التراكمية للمؤسسة وأعضائها ومحصلات أحداثها (ويك Wick وليون Leon، 1993). وفي إطار نوع من السياق البافلوفي (نسبة إلى العالم الروسي بافلوف)، تتعلم المؤسسات من تجاربها وأخطائها وتستفيد من هذه الخبرة لكي تتهيأ للتكيف مع أحداث مماثلة في المستقبل. وتعلم المؤسسات يبرز سلسلة من الخيارات.

من هذه الخيارات الممكنة تجاهل الماضي. في هذا الخيار، يتخذ قياديو المدينة الجامعية ومخططوها قراراً بأن ما حدث في الماضي حدثٌ منعزل لا اثر له في الحاضر أو المستقبل. وفي حين أن هذا صحيح جزئياً، إلا أن الحدث الماضي، لسوء الحظ، يُختزن في الذاكرة الجماعية للمدينة الجامعية (كاتز Katz وكان Kahn، 1966). والناس يتذكرون حوادث الماضي حتى لو لم يكونوا شهدوها. فأحدنا (فلان من الناس) يتذكر بوضوح وجلاء أنه حضر اجتماعاً لمجلس كبار أعضاء الهيئة التدريسية كانوا يتناقشون فيه حول مسألة تتعلق بشراء مدينة جامعية في ستينيات القرن العشرين. ومع أن أحد أولئك الأعضاء كان ينتمي إلى تلك المؤسسة في ذلك الحين (أو ربما كان يمكن أن يكون منتمياً إليها)، فقد كان الجميع ساخطين على تصرف الإدارة في ذلك الشأن إلى درجة أنه يُخَيل للمرء أن الشراء تمّ قبل فترة وجيزة. والحكايات والتقاليد والثقافات وأنماط السلوك كلها تبرز ما كان حدث قبلها، وسرعان ما يعرف القادمون الجدد إلى المدينة الجامعية تاريخها ويندمجون بعمق في أحداثها الماضية كما لو كانوا عاشوها.

والخيار الآخر هو الاستخفاف بالماضي. في هذا الخيار، يقرُّ القياديون والمخططون بأحداث الماضي، لكنهم يقللون من أهميتها. وقد يقولون إن أخطاءً قد ارتكبت في الماضي بالتأكيد، لكننا لن نكرر الأخطاء ذاتها أبداً. وبصمت صارخ، تتخذ المدينة الجامعية موقف المتريِّث والمراقب. ومن الخطأ عموماً، اعتبار الماضي من المسلَّمات. فالأمر هنا لا يقتصر على الذاكرة النشطة للمؤسسة، بل إن أحداث الماضي ترسم أشكال المستقبل وتنطوي في الأرجح على دروس قيّمة يستفيد منها المخططون في الوقت الحاضر. وربط أحداث الماضي بإدارة ضعيفة (ربما غادر أشخاصها الجامعة الآن) ، أو بمصاعب غير متوقعة لأن أحداً لم يتمكن من التنبؤ بها (لأن أحداً لم يكن يبحث عنها)، أو بالافتقار إلى الدعم المناسب (الذي أصبح الحصول عليه أمراً أصعب)، من شأنه أن يجعل المناصرين يكررون أخطاء الماضي.

والخيار الثالث هو التعلم بجدّ من الماضي. فحين يخصص القياديون والمخططون وقتاً لتحليل ما جرى في الماضي من أحداث، وما هو أهم من ذلك، لتحديد أسباب حدوثها، فإنهم بهذا يعطون أنفسهم فرصة لكي لا يكرروا الأخطاء ذاتها. ونعيد إلى الذاكرة ثانية مثال جامعة نورثيرن كولورادو. فلو كان قياديوها ومخططوها الاستراتيجيون صريحين حيال المدينة الجامعية ككل ولا سيما حيال مدرسيها، وأعلنوا عما لم يكن مشمولاً في الخطة (لا خفض في عدد العاملين، ولا تثبيت في البرامج، ولا تراجع في المكاسب) لكانوا قطعوا شوطاً بعيداً في إزالة الغموض واللّبس عن العملية، وعزّزوا الثقة وزادوا إمكانات النجاح في تطبيق خططهم.

وعلى قياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يدعموا التعليم المؤسساتي من خلال معرفتهم بتاريخ مدينتهم وإغنائه بأعمالهم. والمكسب الحقيقي للمدينة الجامعية سيتمثل في أن عملية التغيير المركزية ستضاف خبراتها إلى الذاكرة الجماعية للمدينة كحدث طيب (ستونيتش Stonich، 1982). وهذا النمط من التاريخ

سيجعل الانطلاق نحو الحدث التالي من التغيير أكثر سهولة وسلاسة. وإذا نجح الإداريون والمخططون في جعل أوساط المدينة الجامعية تعرف ما سيجري وما لن يجري، فإنهم بهذا لا يتفادون تكرار أخطاء الماضي فحسب، بل إنهم يعدّون أيضاً أنفسهم لتحقيق نجاح أعظم من حيث مسار الأمور الفعلي مستقبلاً.

دور «إدارة الجودة النوعية الكلية» في الكليات والجامعات

نختم هذا الفصل ببحث «إدارة الجودة النوعية الكلية (TQM)» (إ ك ن) باعتبارها أحد عناصر الأهداف الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي للكلية أو الجامعة. ونعتقد أن هذا مناسب هنا لأن (TQM) تمثل فلسفة وعقليّة وأسلوباً في تفعيل التخطيط الاستراتجي الذي ستكون له مكاسب طويلة الأمد للمدينة الجامعية. ورب مستهزئ بهذه الإدارة لأنه يعتبرها بدعة إدارية (مثلها مثل «نظرية Z» [أوتشي،1981] أو «في سبيل التميز» [بيترز و وترمان، 1982])، لكن (إ ك ن) صمدت في وجه تلك العاصفة وظلت تتمتع باحترام عظيم من قبل أوساط عديدة في نظامها. ويورد لويس وسميث (1994) أسماء أكثر من مئتي جامعة تعتمد هذا النمط من الإدارة، أبرزها جامعة هارفارد.

مرامي إدارة الجودة النوعية الكلية

يشدد مناصرو إدارة الجودة النوعية الكلية على أنها نظام مُدخلات ـ مُخرجات يقصد منه نظرياً وإجرائياً ضم الأنظمة الإدارية والاجتماعية والتقنية المؤسساتية إلى بعضها بهدف إرضاء الزبون إلى أقصى حد ممكن. وأهداف (TQM)مباشرة تماماً، وقد وصفها لويس وسميث (1994) بأنها «الدعامات الأربع لبيت الجودة النوعية» (ص 91).

- الدعامة الأولى هي خدمة الزبون. هنا يحصل الزبائن على المنتج أو الخدمة التي يدفعون ثمنها دائماً في الوقت الموعود وبأعلى مستوى ممكن من الجودة، والزبون هو الذي يحدد هذه الجودة النوعية حسب مفهومه هو. ويجب أن يكون هذا الزبون راضياً تماماً في المرة الأولى وكل مرة. وبما أن الزبون هو الذي يحدد

ما إذا كانت الجودة قد تحققت له بكليتها، والزبون وحده هو الذي يَخبر ويُجرب المنتج أو الخدمة بالشكل المنجز، فعلى المؤسسة المعنية أن ترتقي من الداخل بسوية الجودة التي تهتم بالزبون لضمان تلبية الإدارة معايير النوعية الجيدة (دوبينز Dobyns وكروفورد ـ ميسون Crawford -Mason، 1991). (والافتراض الكامن وراء ذلك هو أن المنتجات والخدمات المنجزة لأي مؤسسة لا يمكن أن تلبي معايير الجودة إلا إذا نجحت في أن تجعل العملية الإدارية فيها تلبي هذه المعايير). من هنا يعتبر الموظفون أيضاً زبائن ويجب أن يكونوا هم كذلك راضين تماماً.

● والدعامة الثانية هي التحسين المتواصل. فمهمة المدير تحسين العملية الإدارية بشكل متواصل بحيث تتركز أعمال جميع المستخدمين في السعي إلى تلبية الحاجات الخاصة بالمجموعات المحددة من زبائنهم (جونسون Johnson، 1998). ويتضح هنا إذاً أن الإداريين، وليس المستخدمين، هم المسؤولون عن تطوير وتطبيق التغييرات في الأنظمة لإرضاء الزبائن إلى أقصى حد.

● والدعامة الثالثة هي العمليات والحقائق. فالجودة يجب أن تدخل في إنتاج وتوزيع كل منتج أو خدمة، لا أن تحوّل إلى عملية منفصلة من عمليات التحكم في النوعية، لضمان إرضاء الزبائن الداخليين (المستخدمين). إن تطوير وتطبيق عمليات إنتاج المنتجات أو الخدمات هما الركيزتان الأساسيتان «للإدارة كلية النوعية» (ميلان Melan، 1993). كما أن الزبائن يطلبون الحصول على معلومات مناسبة ودقيقة لكي يستخدموا المنتج أو الخدمة بكفاءة ويجب أن يكونوا أيضاً راضين عن المعلومات والبيانات المرفقة بالمنتجات والخدمات.

● والدعامة الرابعة هي احترام الناس في عملية إدارة الجودة الكلية. فنوعية المنتج (ما يتسلمه الزبون) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنوعية أجواء العمل (أحد المدخلات)، ويجب أن يعمل كل مستخدم (والزبون أيضاً) بكامل طاقاته وأن يشارك بنشاط في العملية (الإنتاجية).

ترجمة أهداف (TQM) إلى واقع في المدينة الجامعية

يؤكد لويس وسميث أن الخطوة الأولى لتحقيق ذلك هي تحديد الزبائن الداخليين والخارجيين للمؤسسة والحاجات المرتبطة بوضعهم. والزبائن الداخليون يمكن أن يكونوا أكاديميين (طلاباً أو مدرسين أو برامج أو أقساماً) أو إداريين (طلاباً أو مستخدمين أو وحدات أو أقساماً أو فروعاً). وتضم فئة الخارجيين المباشرين، أي جماعة أو أفراد يزوِّدون المؤسسة بمدخلات أو يتلقون منها (الجامعة) مخرجات (كالمدارس الثانوية وأرباب عمل الطلاب)؛ أما فئة الزبائن الخارجيين غير المباشرين فهي مؤسسات تؤثر في الجامعة أو تتأثر بها (كالمجتمع المحلي وهيئات منح الاعتماد).

ويكمن إغراء شديد في افتراض امرئ أنه يدرك حاجات كل مجموعة من الزبائن. وتحذّر الكليات والجامعات من مغبة الافتراض بمعرفة ما يريده الزبائن وتُنصح بتدوين تصوراتها عن حاجات زبائنها ومن ثم التأكد من لوائح مدوناتها بأن تجمع فعلاً معلومات أولية، أي أن تسأل الزبون مباشرة عما يحتاج إليه. ولنفرض أن فلاناً من الناس دخل في نقاش مستفيض مع أحد إداريي الجامعة عن تراجع معدلات تسجيل الطلاب في برنامج الماجستير في إدارة الأعمال. وحين سأل هذا الشخص عن الميزة التنافسية لذلك البرنامج على البرامج المماثلة للمنافسين المحليين، أجابه الإداري بقوله: «نحن جامعة، ومنافسونا مجرد كليات». وحين استفسر السائل عما إذا كان الزبون يعتبر الدراسة في الجامعة أكبر قيمة من الدراسة في كلية، كان واضحاً أن الإداري كان يركن إلى انطباعات ولا يعتمد على معلومات تستند إلى حاجات الزبون. وكشفت استفسارات لاحقة أجراها السائل نفسه عن آراء الطلاب الذين يدرسون ذلك البرنامج بالذات، أن وضع الجامعة ومكانتها لم يكن لهما سوى دور ضئيل للغاية في اختيارهم تلك المؤسسة الأكاديمية.

وحين تعرف حاجات كل مجموعة من الزبائن، يمكن عندئذ ترجمتها إلى «مؤشرات أداء رئيسة» (دولينس، وراولي ولوجان، 1997). فقد يتصور الطلاب؛ مثلاً، أن عدد الطبة في قاعة دراسية هو على الأقل مؤشر جزئي إلى رضاهم عن (جودة) تعليمهم. وقد يكشف نقاش مع مجموعات الطلبة عن أنهم لا يمانعون حقاً في أن تضم كل قاعة أربعين إلى خمسين طالباً. لكنهم يمقتون حقاً الأجواء غير الوديعة لقاعات الدراسة المبنية عل نسق قاعات المحاضرات الواسعة التي تتسع لأكثر من مئة طالب. وهنا يتعين على الإدارة أن تنتقل إلى الخطوة، أو الدعامة، الثانية من دعامات (TQM)، وهي التحسين المتواصل، التي تشمل التخطيط والتنفيذ والتدقيق واتخاذ الإجراءات، وبعدها التخطيط مرة ثانية.

ويبدأ التحسين المتواصل *بالتخطيط* ـ أي طرح أسئلة من قبيل: ماهي حاجات الزبائن، وماهي المتغيرات والنتائج اللازمة؟ ماهي العوائق المحتملة أمام التغيير؟ ماهي المعلومات اللازمة لإكمال المهمة؟ وبالعودة إلى مثالنا السابق نجد أن المزيد من الاستفسارات قد يكشف عن أن الطلاب قد لا يمانعون حقاً في المحاضرات كصيغة للتدريس، لكنهم يرغبون أيضاً في تشكيل مجموعات صغيرة للتدارس من أجل استكشاف الموضوعات بتفصيل أوفى. ومن ثم يعمل المدرسون مع طلابهم في تطوير نموذج جديد للصفوف الدراسية يقلص وقت المحاضرات لكنه يقرر إجراء مناقشة واحدة كل أسبوع في مجموعة صغيرة بإشراف طلبة دراسات عليا.

وحين يتم تطوير الخطة يجري اختبارها نموذجياً على نطاق صغير (يدعى مرحلة «إفعل») لتقديم المزيد من المعلومات من أجل تطبيق الخطة على نطاق أوسع. (في المثال السابق، تُفرد دورة واحدة لاختبار هذا المنهاج). *والتدقيق* هنا يعطينا مقارنة لنتائج الاختبار النموذجي بالنتائج المتوقعة، *والإجراء* يعدّل الخطة الأصلية، في ضوء مقارنة البيانات، ويوسع نطاق تطبيق الخطة. (في المثال الآنف، قد يرغب طلبة الدراسات الجامعية أن يُمنحوا درجاتهم على أساس

دراستهم في مجموعات صغيرة، في حين يُمنح الخريجون صلاحية فرض وظائف بيتية بلغت نسبتها 20% من إجمالي درجات الطلاب في صفوفهم). وبما أن العملية متواصلة، يجري *التخطيط* ثانية للتأكد مما إذا كان الطلاب يحتاجون إلى تحسينات إضافية.

والدعامة، أو الخطوة الثالثة من (TQM)، وهي إدارة الوقائع، تقتضي أن تطور المؤسسة البنى التحتية للمعلومات وأدوات التحليل اللازمة والمناسبة بحيث يستطيع الزبائن الحصول على المعلومات التي يحتاجون إليها وقت الحاجة. ولا تكتفي جامعات كثيرة بنشر صفحات على موقعها الالكتروني تشرح فيها برامجها والدورات المتعلقة بها فحسب، بل تسمح أيضاً لطلابها بالتسجيل في صفوفها وتحديد متطلباتهم الخاصة بالتخرج ودفع الفواتير والاطلاع على درجات الفصل الدراسي السابق واستعراض قواعد البيانات الرئيسة للبحوث ومقتنيات مكتبة الجامعة والتواصل مع المدرسين والزملاء.

وعلى الجامعات أن تكون مستعدة، لا للاستثمار في اقتناء أجهزة الحاسوب وبرامجها اللازمة لتزويد زبائنها الداخليين والخارجيين بمعلومات سريعة وموثوقة فحسب، بل يجب أن تكون مستعدة أيضاً لتدريب المستخدمين (المدرسين والموظفين والطلاب) على أساليب التصرف بالبيانات الحاسوبية وتفسيرها. وقد يكون بعض الزبائن ممن يستعصي عليهم استخدام الحاسوب أو يفتقرون إلى الخلفية أو المهارات التحليلية اللازمة لإحداث البيانات الإحصائية وتفسيرها. وعلى المؤسسات التعليمية أن تخصص الأوقات والجهود والموارد لضمان وصول أهم زبائنها جميعاً إلى درجة عالية من الكفاءة في استخدام أدوات التخطيط والتطوير الحيوية الخاصة بالجامعة.

أما احترام الناس، وهو الدعامة أو الخطوة الرابعة في عملية (TQM)، فقد بحثناها في القسم المتعلق بالثقة. ودون الخوض في تكرار الحديث عن الثقة، نؤكد أن العاملين (المستخدمين) الذين يُمنحون صلاحيات، يتمسكون بأهداف

مؤسستهم التعليمية ومُثلها ويعتبرون مورداً ذا قيمة إضافية لها. ويكون هؤلاء تواقين إلى تحقيق التغيير وتطبيق خطته لأنهم يعتقدون أنها تخدم مصالح الزبائن، ومصالحهم هم، ومصالح مؤسستهم، على النحو الأمثل.

أفكار ختامية

إن ترسيخ التغيير وتشذيبه يتطلب فهم عملية التغيير والتحكم فيه وتعزيزه والحفاظ على ديناميكية الخطة الاستراتيجية في الطليعة. ولا نستطيع هنا أن نقلل من شأن الجانب الإنساني (ماكريغر، 1960) في تطبيق الخطة الاستراتيجية والتغيير: فأفضل الخطط صياغة لأي كلية أو جامعة محكوم عليها بالفشل، مهما كانت النيات حسنة، إن لم يشارك جميع المتأثرين بعملية التغيير مشاركة نشطة في تطوير تلك الخطط وتطبيقها.

وقد أشار فريمان وغيلبرت (1988) إلى أن «الحقيقة الجوهرية لنموذج العملية الاستراتيجية (بالنسبة إلى العديد من المؤسسات) هي أن الناس هم المشكلات» (ص 134)، وإلى أن الحلول الاستراتيجية «تتكر صلة الأفراد الناشطين من البشر (بالخطة) والقيم التي تحرك تصرفاتهم أشكال التضارب الحتمي فيما بين تلك التصرفات» (ص 155). ونضيف إلى ذلك مؤكدين أن أي كلية أو جامعة تقلل من قيمة مواردها البشرية وتعامل مستخدميها وكأنهم مجرد أدوات لتسيير الشؤون، ستجد نفسها لا محالة عاجزة عن مجاراة منافساتها.

يجب على الكليات والجامعات أن تواجه ثقافتها الذاتية من حيث القيمة والثقة اللتان توليهما لرأسمالها البشري. وربما اقتضى ذلك أن تقوم بمراجعة قاسية ومريرة للغاية لنظام القيم السائد لديها، وأن تدرك أن من المستحيل إجراء تغييرات استراتيجية كبرى قبل أن تتيح لمدرسيها وموظفيها مشاركة متكافئة في عملية التغيير.



الفصل الثاني عشر

من الاستراتيجية إلى التغيير: وجهة نظر موجزة

ربما لمستم من خلال قراءتكم هذا الكتاب أن الظاهرة المعروفة باسم الإدارة الاستراتيجية عملية في غاية التعقيد ذات سلسلة معقدة جداً من الأحداث. ويبدو أنها تحفل بالكثير من المتطلبات الضرورية، أي الأمور التي يجب أن يدركها قياديو المدن الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون والتي يجب أن يكونوا مسيطرين عليها إذا كان للعملية الاستراتيجية أن تنجح. وقد تبدو العملية معقدة إلى درجة إرباك الأشخاص العاديين وشل قدرتهم على التصرف.

لكن هذا الانطباع بالذات ليس صحيحاً بالضرورة. ومن الواضح أن العديد من الكليات والجامعات قد انخرطت في عملية إدارة استراتيجية لكنها لم تجن منها إلا الخيبة والندم. ففي كثير من المدن الجامعية يؤدي مجرد ذكر التخطيط الاستراتيجي إلى انفجار جماعي من التهكم والاستهجان وحتى الشتائم. لكننا إذا قمنا بتحليل الأسباب، نجد أن لا ذنب للإدارة الاستراتيجية في هذا على الإطلاق، بل إن العملية التي انتهجتها المدينة الجامعية هي التي كان يعتريها الخلل.

وفي كتابنا هذا قدر كبير من المعلومات التي لا يملكها معظم قياديي الكليات والجامعات ومخططيها الاستراتيجين. وكما حذر راولي ولوجان ودولينس في كتابهم الأول (1997)، فإن الاتجاه لدى العديد من المدن الجامعية هو محاولة تعديل كتب الدراسة لتتلاءم مع نموذج التخطيط الاستراتيجي الخاص *بالأعمال*، ومعظمها فشل في ذلك. والسبب في هذا أن الصيغة والتطبيق الاستراتيجيين

في الكليات والجامعات هما عملية فريدة من نوعها، تماماً كما أن ما نقوم به في المدينة الجامعية الحديثة أمر فريد مقارنة بما يجري في أماكن أخرى في هذا المجال الاقتصادي. فعملية التخطيط الاستراتيجي والخطة الاستراتيجية الناتجة عنه نفسها يجب، على هذا الأساس، أن تكون فريدة أيضاً. وبناء على الأفكار المطروحة في هذا الكتاب وغيره من الكتب المخصصة لدراسة التخطيط الاستراتيجي في الكليات والجامعات، فإن قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين *يستطيعون* إعداد خطط ناجحة وهم يقومون بذلك. إنها عملية شاقة، لكنها تستحق العناء بجدارة.

وفي هذا الفصل نربط الموضوعين الرئيسين لهذا الكتاب أحدهما بالآخر، فقد عرضنا وبحثنا باستفاضة الخيارات المتعددة المتاحة أمام الأوساط الأكاديمية في الجزء الأول منه، وبحثنا الأساليب المتعددة لتطبيق هذه الاستراتيجيات في الجزء الثاني، ومن ثم نربط هنا مادة هذه البحوث ببعضٍ من الموضوعات الرئيسة التي طرحها راولي ولوجان ودولينس (1997، 1998) في كتابيهم السابقين. وأخيراً، نضم هذه الأفكار إلى بحثنا في الأهمية المتواصلة لتطوير ميزة تنافسية مستدامة والحفاظ عليها. كما نبحث بعض المشكلات المتعلقة، لا بالعمل على تحقيق التميز والتفوق فحسب، بل العمل أيضاً على استدامتهما، كما أشار مايلز وسنو (1984)، ونبحث أيضاً كيف يشكل التطبيق الناجح الأساس لنجاح المؤسسة ككل.

ربط الخيارات الاستراتيجية بخطط التطبيق الاستراتيجي

في الفصلين الثاني والثالث، عرضنا وبحثنا ستة عشر نموذجاً لمؤسسات التعليم العالي وقدمناها على أنها خيارات استراتيجية. وفي الفصلين السابع والثامن عرضنا أحد عشر أسلوباً للتطبيق يمكن أن تكون أساليب فاعلة في التوصل إلى خطة استراتيجية للكلية أو الجامعة. وفي هذا الفصل نبحث الطرق التي تتمكن الكلية أو الجامعة بها من تفعيل ودمج النماذج الستة عشر وأساليب التطبيق الأحد عشر.

اعتماد الخيار المناسب أو مجموعة الخيارات المناسبة

النماذج الستة عشر لمؤسسات التعليم العالي تمثل خيارات النطاق الواسع. فهي تمثل اتجاهات استراتيجية يمكن أن تعتمدها كلية أو جامعة ما لجزء من خطة إجمالية للمؤسسة التعليمية. ويحتاج المخططون الاستراتيجيون إلى أن يحددوا النموذج الواحد، أو مجموعة النماذج، التي قد يعتمدونها منهجاً للمستقبل، ومن ثم يضعون خطتهم بالاستناد إلى ما يختارون.

واجتياز الاستراتيجية المحددة (نموذج الجامعة) التي ستنتهجها المؤسسة التعليمية هو أهم قرار منفرد يتخذه المخططون الاستراتيجيون على هذا الصعيد. فمن هذا القرار تنبثق بقية عناصر العملية الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي كلها. ويجب أن يستند هذا القرار بالدرجة الأولى كما أكد راولي ولوجان ودولينس (1997)، إلى التحليلات الداخلية والخارجية الخاصة بالبيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية ومدى ملاءمة ظروفها النسبية، من خلال تلك التحليلات، لمهمتها التعليمية. وعلى هذه المؤسسة أن تُلمَّ بحاجات قطاع خدماتها وبعدئذ تدرس إمكاناتها المتميزة لتلبية تلك الحاجات إذا كان لعملية الإدارة الاستراتيجية أن تكون فاعلة. وهذا هو المقتضى البيئي اللازم، وليس في وسع عملية التخطيط أن تتجاهله (غريم Grimm وسميث، 1997).

وإذا تمخض التحليل البيئي عن الاستنتاج بأن الكلية أو الجامعة المعنية تسير بشكل جيد في الطريق المرسوم كما هي حالها، ولا تحتاج إلا إلى تشذيب عدد من برامجها وخدماتها، ينبغي عندئذ أن تعد عملية التخطيط الاستراتيجي بطريقة تلائم نمط المؤسسة المعنية (إذا كانت شمولية أو تخصصية، إلخ). وفي الحالات التي تتلاءم المؤسسة بشكل جيد مع بيئتها المحيطة، يجب أن يكون محور تركيزها داخلياً ـ بمعنى الاستثمار في الموارد والمهارات اللازمة لتحقيق قدر أكبر من رضا الزبون من منظور «إدارة الجودة النوعية الكلية» وتطوير تلك الموارد والمهارات (بلانشارد Blanchard وثاكر Thacker، 1999). وبالاعتماد على

الإرشادات الخاصة بالموارد والفلسفات المبينة في الشكل 2 ـ 2، توجه المؤسسة خطتها نحو بناء وصيانة أنماط الموارد التي تحتاج إليها ونحو تحديد إقرار أنماط الفلسفات البرمجية التي يجب أن تمثلها.

وإذا أظهرت التحليلات البيئية أن مهمة الكلية أو الجامعة المعنية تتخالف بشكل خطير مع ظروف بيئتها المحيطة (إذا أشار الاعتماد على الشكل 2 ـ 2 إلى أن المستهلك يحتاج إلى خدمات وبرامج تختلف عما تقدمه هذه المؤسسة في الوقت الحاضر) أو أنها في موقع ضمن السوق يتسم بمخاطر كبيرة، عندها يجب تركيز الخطة الاستراتيجية إما في تغيير المهمة التعليمية للجامعة لجعلها في وضع أكثر تناسباً مع موقعها الحالي في السوق، أو تغيير هذا الموقع لجعله أكثر تناسباً مع مهمتها أو للتخفيف من المخاطر.

وحين يكون هناك تخالف بين المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة بها من حيث تَناسُب إحداهما مع الأخرى، يجب أن تتركز جهود المؤسسة أولاً في الجوانب الخارجية ومن ثم الجوانب الداخلية. وعلى المؤسسة المعنية أولاً أن تحدد القوى الخارجية التي تسبب ذلك التخالف، وبعدئذ تحدد الإجراءات التي تستطيع القيام بها (في كل من السوق ومن داخلها) لتضييق الفجوة بين مهمة المؤسسة وموقعها في السوق. والأهم من هذا وذاك أن المؤسسة تحتاج إلى معرفة ما إذا كان من الأسهل تغيير مهمتها التعليمية الراهنة أو إذا كان الأسلم أن تغير موقعها في السوق.

ويقتضي تحويل المهمة ليتوافق وضع المؤسسة بشكل أفضل في السوق أن تركز اهتمامها في أوضاعها الداخلية. في هذا السياق سيكون على المخططين الاستراتيجين أن يطوروا رؤيا جديدة بالنسبة إلى المؤسسة ويبتدعوا ثقافة تكون بمثابة الجوهر الجديد لتوجهاتها ويضعوا أسس نظام للموارد والمكافآت يحدد المهمة الجديدة ويدعمها. فقد بدأت عدة كليات تابعة لملكية خاصة في ولايتي نيويورك ونيوجرسي كمؤسسات مدة الدراسة فيها سنتان وتركز على الدراسة في معهد عال بقصد الحصول على عمل بعد التخرج وعلى الراشدين من

الطلاب الذين عجزوا، لأي سبب كان، عن الدخول إلى كلية مجتمع محلي عامة. وفيما كانت تلك المؤسسات تتنامى أخذت تدرك أن سوق الوظائف كان لديها طلب أكبر على الطلاب الذين يحملون شهادة الدراسة لأربع سنوات. وقد سعت (وبعضها نجح في السعي) إلى الحصول على برنامج دراسة لمدة أربع سنوات، غير أن ذلك التحول في مهمتها التعليمية لم يكن سهلاً. وقد أجرينا لقاءات مع عدة مدرسين تعاقدوا في الآونة الأخيرة مع هذه المؤسسات ووجدنا أن أولئك الأكاديميين (ذوي التوجه الحماسي نحو البحوث والمعرفة الوثيقة بثقافة المؤسسات غير الربحية وعملياتها) لا يبدو أنهم في المكان المناسب ضمن ثقافة الملكية الخاصة. ولم تتخذ تلك المؤسسات إجراءات حقيقية لإفساح المجال أمام تعديل نظامي المكافآت والعمليات بحيث يتناسبان مع مهماتها التعليمية بشكل أفضل، والمستقبل هو السبيل الوحيد كي نعرف ما إذا كان أولئك المدرسون سيتمكنون من الانصهار في تلك الثقافة أو أنهم سيتركون مؤسساتهم.

وإذا رغبت مؤسسة في تحويل موقعها في السوق ليتناسب بشكل أفضل مع مهمتها أو لتخفيف المخاطر المرتبطة بموقعها الراهن في السوق فإن عليها القيام بما يلي:

- تحديد الاتجاه، أو الاتجاهات، التي تحتاج إلى المضي فيها، واستناداً إلى ذلك، التخطيط لامتلاك قاعدة الموارد المناسبة.
- تغيير العقلية الفلسفية للمدينة الجامعية ومن ثم تعزيزها.

لنفترض أن كلية صغيرة (4500 طالب) في الغرب الأوسط من الولايات المتحدة تأكدت بعد تحليلها ظروف البيئة المحيطة بها من أن هناك خطراً حقيقياً يرتبط بكونها كلية نموذجية من الكليات التي تدرس الفنون الحرة، وقررت تغيير موقعها في السوق نحو موقع مؤسسة «البحوث ـ 2». وإذا رجع المخططون في تلك الكلية إلى النموذج المطروح في الفصل الثاني لعرفوا أن عليهم أولاً أن ينشئوا قاعدة موارد كبيرة وأن يتعاقدوا مع مدرسين ذوي توجهات نحو البحوث الأساسية.

وإن لم يكن لدى هذه الكلية سوى برامج قليلة لمنح شهادة الماجستير وليس لديها برنامج واحد على مستوى شهادة الدكتوراه، يتعين عليها أن تشمل في خطتها التوسع في قاعدة برامجها الحالية وأن تحدث برامج أقوى بكثير لمرحلة الدراسات العليا. كما قد يتعين عليها تطوير قسم خاص بالمنح والعقود الكبيرة والبحث عن مدرسين كبار يؤدون مهام من شأنها أن تجتذب أموالاً كبيرة من المنح.

ولن يحدث هذا طبعاً على الفور، لكن قد تتمكن الكلية من تحقيق أهدافها في غضون خمس سنوات إلى عشر سنوات إذا وضعت في هذا الصدد خطة جريئة. ويتطلب الأمر ان تركز الخطة الاستراتيجية هذه على الحاجات المحددة للكلية وأن ترسم السبل الكفيلة بتلبيتها. ومن البديهي أن يدرك أي مُطَّلع على وضع هذه الكلية أنها قد اختارت سبيلاً يصعب سلوكه وأنها ستواجه فيه عقبات كثيرة. فلمجرد أن الكلية في مثالنا هذا رغبت في ان تصبح مؤسسة بحوث ـ 2 (وحتى إذا كانت هناك حاجة واضحة إلى مثل هذا النمط من المؤسسات)، ليس هناك ضمان بأن تتمكن الكلية من تحقيق أهدافها. وعلى قياديي المدينة الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يكرسوا الكثير من الوقت والموارد والجهد الشخصي ومخيلتهم الإبداعية لتحقيق تلك الأهداف. إن على المدينة الجامعية بأسرها أن تساند هذا التحول في الموقع الاستراتيجي (لاسيما إذا تذكرنا أنه مع تغير طبيعة المدرسين والموظفين، فلن يكون بعضهم موجوداً حين يجري العمل على وفق نظام البحوث ـ 2 الجديد).

ومن الأمثلة على الخيارات ما سنورده لاحقاً (وهنا نقول ثانية إنها تقوم دوماً على أساس التحليلات الاستراتيجية للبيئة المحيطة). قد تقرر جامعة شركات (أي مملوكة لشركة تجارية) أن تنفصل عن شركتها الأم وأن تصبح كلية تخصصية غير ربحية، وقد تقرر مؤسسة بحوث ـ 1 أن تتوسع لتدعم جامعة افتراضية بكل معنى الكلمة، وقد تقرر كلية شمولية أن تطور لنفسها وضعاً يماثل الجامعة الافتراضية وتطور فهرساً افتراضياً كاملاً وتطور ثلاث مدن جامعية أو

أربعاً في أنحاء الولاية تعمل جميعها باعتبارها كليات تخصصية مستقلة. وقد تقرر جامعة افتراضية أن تبني مدينة جامعية (حجراً وملاطاً) وتضيف من ثم فرعاً بمستوى الجامعة الشمولية إلى ما تعرضه من برامج دراسية، ولا تتوقف الأمثلة في هذا الصدد. والموضوع هنا هو أنه حين تصبح كلية أو جامعة قادرة على تحديد السبيل الأفضل لتوافق الفرص المتاحة لها مع بيئة خدماتها (إضافة إلى تحديدها المخاطر المتعددة القائمة في وجهها أيضاً) ففي وسعها أن تنتقي خياراتها من بين قائمة الخيارات لديها وتضع اتجاهاً استراتيجياً يشكل من ثم أساس عملية الإدارة الاستراتيجية.

انتقاء خيار التطبيق المناسب أو مجموعة خيارات

فيما تمضي عملية الخطة الاستراتيجية قدماً، يمكن أن يتوجه قياديو المدينة الجامعية نحو خيارات التطبيق الأحد عشر لانتقاء ما يصلح منها لتفعيل الخطة. وكما أكدنا في فصول سابقة من الكتاب، ينبغي أن يجري ذلك في مرحلة صياغة التخطيط، لأن التخطيط والتطبيق متضافران ويعتمد كل منهما على الآخر. وقد تفرض طرق استراتيجية معينة إجراء التطبيق المناسب، في حين يمكن أن لا تكون خيارات أخرى بمثل هذا الوضوح. فقد يؤدي تغيير واسع في البرامج الدراسية، مثلاً، إلى إعادة تركيب المدينة الجامعية في كثير من أقسامها. وعلى الكية أو الجامعة، كي يكون أداؤها فاعلاً، أن تنفق قدراً كبيراً من الوقت والمال على تدريب كادرها من الموارد البشرية وإعادة تدريبهم. وفي مثال آخر نجد أن زيادة في اجتذاب طلاب من خارج الولاية تتطلب إجراء تغييرات في الميزانية لإضافة موارد إلى الأنشطة الخاصة باجتذاب هؤلاء الطلاب من قبل مكتب القبول وخفض الموارد في أماكن أخرى من المدينة الجامعية (الأمر الذي قد ينطوي على القيام بأنشطة إضافية للتطبيق).

وهذه مشكلة تتعلق بالأوضاع الخاصة. فبما أن لكل مدينة جامعية وضعاً فريداً إلى حد كبير (حتى مختلف المدن ضمن النظم الواحدة لها مشكلاتها وقضاياها التي تنفرد بها)، ينبغي أن تتضمن كل خطة محددة تقويماً للوضع

العام للمدينة الجامعية ومدى استعدادها لقبول التغيير. ويساعد مثل هذا التقويم قياديي المدينة ومخططيها الاستراتيجيين في اتخاذ القرار الأفضل لتحديد النمط المناسب لعملية التطبيق. ونكرر أن هذه العملية، استناداً إلى طبيعة المدينة الجامعية، يمكن أن تكون بسيطة أو شديدة التعقيد، غير أن القاعدة الذهبية هنا تفيدنا بأن التغييرات المقترحة كلما كانت أوسع، كان تطبيق خطتها بالتالي أكثر تعقيداً.

وبالعودة إلى الكلية التي رغبت في أن تصبح مؤسسة بحوث ـ 2 نجد أن عملية التطبيق أعقد نوعاً ما. (ولا عجب في ذلك نظراً لأن التغييرات التي تخطط لها هذه الكلية تغييرات جذرية). ونتيجة دراسة ما تحتاج إليه الكلية لإعادة هيكلة مدينتها الجامعية وتحويلها إلى مؤسسة بحوث ـ 2، ومع وضع تلك الخطط كلها، يرجح أن يستغل قياديو المدينة الجامعية عمليات التطبيق الخاص بالتحكم في الميزانية، لدعم التغيير والعمل مع كادر الموارد البشرية وتطوير ثقافة جديدة ومتابعة سير التقدم من خلال مراقبة «مؤشرات الأداء الرئيسة» لوضع خطتهم موضع التنفيذ. ويقتضي هذا، القيام بكثير من الإجراءات والتدقيق في التفصيلات لمتابعة تنفيذ التغييرات المقترحة. ومع ذلك إذا كان الالتزام الحقيقي للكلية هو الوصول إلى وضع مؤسسة البحوث ـ 2 ، وإذا كانت الخطط الرامية إلى تحقيق ذلك معقولة وعملية، يبدو القدر الإضافي المبذول للتدقيق في التفصيلات ثمناً ضئيلاً تدفعه الكلية مقابل انتقال فاعل وسلس إلى وضعها الجديد(مؤسسة البحوث ـ 2).

والمبادرات الاستراتيجية الأقل طموحاً تقتضي بالطبع وضع خطط للتطبيق أقل تعقيداً. فإذا قررت جامعة شمولية متوسطة الحجم أن تضيف عنصر تعلم عن بعد إلى ما تعرضه من برامج، فقد تحدث تغييراً متواضعاً في مجال تخصيص الموارد (ربما لا يكون له أثر في بقية برامج الجامعة) وتجري تدريباً للموارد البشرية في الهيئة التدريسية وللموظفين الذين يتأثرون بالتغيير

المقترح. أجل، إن هذا قدر كبير من العمل، لكنه إذا قورن بالمثال السابق، فهو أقل تعقيداً بكثير ويستهلك موارد أقل بكثير ويتسبب بتعطيل أقل بكثير للحياة العامة في المدينة الجامعية.

ونكرر أيضاً أن عبارات النصح هنا تتمثل في مراعاة الأوضاع الفريدة لكل مدينة لدعم التغيير، والمستوى الحالي لسلامة أوضاع هذه المؤسسات الذي يميز كلاً منها. وفي سياق هذا الاعتبار الثاني المهم أيضاً، نجد أن بعض تلك المدن الجامعية يتمتع بسلامة أوضاع أكثر من بعضها الآخر. فالمدن الجامعية التي تحظى بقواعد موارد سليمة وقوى ثقافية متينة وإيجابية تحظى أيضاً بالقدرة على عبور عملية التغيير بشكل أيسر بكثير من المدن الجامعية المحرومة من ذلك. والمدن الجامعية ذات الأوضاع المتردية بشكل خطير، التي تتناقص أعداد طلابها ولا تحصل إلا على قدر ضئيل من الهبات، وقد لا تحصل على أي منها، وتتجاذبها المنازعات بين الأوساط المؤازرة لها، قد لا يكون أمامها خيار سوى التغيير. لكنها قد تجد أن عملية التغيير قد تشكل تهديداً لأوضاع المدرسين والموظفين وأن عملية الإدارة الاستراتيجية تبدو أنها حافلة بصعوبات قصوى. ومن المفارقات أن المؤسسات التي تواجه أكبر المخاطر وتحتاج إلى أكبر قدر من التغيير، تجد أن التغيير يشكل لها أشد المصاعب. لقد أحدث تصلبها في الماضي وضعاً يودي بها إلى التدمير الذاتي.

واختيار أكثر أساليب التطبيق فاعلية (أو الجمع بين عدة أساليب) في خضم هذه المتغيرات الممكنة جميعها ، يصبح من وظائف تحليل البيئة الداخلية للمؤسسة. ويتضمن هذا التحليل:

- في النطاق الأصغر، تحليل مستويات الكفاءات لدى الموظفين، ومدى استعدادهم للتغيير.
- في النطاق الأكبر، تحليل فاعلية الأنشطة المحركة للفِرَقْ وفيما بين الفرق، والتوافق بين النظم الفرعية التنظيمية للمؤسسة.

● في النطاق البيئي، تحليل أثر أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين في المؤسسات وعملياتها الداخلية.

اختبار الخيارات

على قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين، لكي يتأكدوا من صحة خياراتهم الاستراتيجية ومن أن عملياتهم التطبيقية مناسبة، أن يختبروا سير تقدم خطتهم بانتظام. وقد ذكرنا سابقاً أن انتهاج مقاربة تدرُّجية ـ يسميها ديفيد David (1994) *تخطيط العلامات البارزة* ـ يسهم في جعل عملية التطبيق أكثر قبولاً وأكثر فاعلية. ويشمل «تخطيط العلامات البارزة» تحديد أهم فرضيات الخطة والأحداث المهمة التي ينبغي إكمالها، والمراحل الوسيطة لتلك الأحداث، والتتابع أو المسار الدقيق الذي يجب أن تسلكه الأحداث. وعند إكمال كل علامة بارزة على هذا المسار، يتعين على المؤسسة التعليمية أن تراجع فرضياتها الأصلية وتحدد التغييرات اللازمة للخطة. وكلما بكَّر القياديون والمخططون في اكتشاف وجود مشكلة، كانوا أقدر على التدخل وتصحيح مسار الخطة، ويفضل أن يتم ذلك قبل أن يتأثر الأشخاص المعنيون سلباً بالتغييرات. فالأسهل كثيراً أن نتوقف ونجري تصحيحات طفيفة في منتصف المسار، من أن نتوقف ونغير اتجاهنا أو نجري تقويمات كبيرة بعد أن نكون قطعنا شوطاً بعيداً في مسار خاطئ.

وفيما يختبر القياديون والمخططون خياراتهم يجب أن يشعروا أن في وسعهم إجراء تغييرات طفيفة وكبيرة على حد سواء. ولا يستبعد أبداً أن يكون قسم أو أكثر من الخطة الاستراتيجية أو الخطوات التي كانت الكلية أو الجامعة قررت انتهاجها لتحقيق هدف محدد، حافلة بأخطاء جسيمة. وإذا كان الأمر كذلك، يتحتم تغيير الجوانب الخاطئة من تلك الخطة. وإذا كان هذا يعني أن إعادة صياغة هذه الجوانب من الخطة أو خطوات التطبيق تؤدي إلى إجراء تعديل كبير في مسار عملية التخطيط الاستراتيجي، فإن هذا ما تعنيه حقاً. وليس في وسع

القيـاديين والمخططين الاسـتـراتيـجـيـين التـراجع عن التـزامـهم الوثيق بـالخطة، وعليهم أيضـاً أن يتذكروا أن التخطيط الاسـتـراتيـجي عملية بشـرية، وهـي، لهـذا السـبب، عرضـة دوماً للأخطاء. ونكرر أن الإسـراع، لا الإبطاء، في تحديد وتقـرير ما سبق، أفضل للمدينة الجامعية وأكثر نفعاً لها.

التعايش مع المخرجات

بعد التخطيط للاستراتيجية وتطبيقها تكون المؤسسة التعليمية قد تغيرت. ويأمل المخططون الاستراتيجيون أن تأتي النتائج وفقاً لما خططوا له. لكن من الأرجح إلى حد بعيد أن تكون النتائج مختلفة ولو قليلاً عما تصوروه، ومن الأسباب الرئيسة لهذا الاختلاف هو أن البيئة في تغير دائم ومتواصل ومن الصعب مجاراة ذلك. ومن الأسباب الأخرى أن هذه العملية من التخطيط الاستراتيجي كما أسلفنا عملية بشرية. والبشر الذين يضعون فعلاً تلك العملية موضع التنفيذ، لهم، بخلاف الآلات، أثر فاعل في عملية التطبيق. ومع أن تضمين العنصر البشري قد يجعل العملية أكثر قبولاً لدى أولئك الذين يجب أن يتعايشوا مع التغيير الاستراتيجي الناتج عنها، فقد يؤدي أيضاً إلى أن لا تصل النتائج النهائية إلى الحدود المثلى القصوى بالنسبة إلى المؤسسة التعليمية .

نرمي من هذا كله إلى القول إن قياديي المدينة الجامعية ينبغي أن يتحلوا بالصبر إزاء السبيل الذي تسلكه عملية التطبيق في مسارها نحو المرحلة الأخيرة من استكمالها وجني ثمارها. والأرجح أن لا تتحقق التوقعات في الالتزام بالخطة بنسبة مئة في المئة، وفي مشاركة الذين أنيطت بهم مهمة تطبيقها مئة في المئة، وفي تحقيق النتائج المرجوة مئة في المئة؛ لكن هذا ليس متوقعاً فحسب، بل إنه أمر سليم أيضاً. ففي مجتمع يتحسس إنسانياً، يجب أن يكون القياديون والمخططون على استعداد لأن يتحلوا بالمرونة، كما يطلبون هم من أعضاء مجتمع المدينة الجامعية أن يكونوا مرنين، في جعل الخطة الاستراتيجية واقعاً قائماً.

الاحتفاظ بالحق في ارتكاب الخطأ

يتجلى جزء من هذه المرونة من كلا طرفي عملية التغيير في القدرة على الجهر من وقت لآخر بأن شخصاً ما أو شيئاً ما على خطأ. ويجب أن يشجعنا مناخ عملية التطبيق على النظر إليها بعين الناقد والنظر إلى المشاركين فيها بعين المتعاطف. ومن بين كل الأسباب التي أوردناها من أول الكتاب، نجد أن انتقاء الخيارات الاستراتيجية وتحديد إجراءات التطبيق الاستراتيجية كلاهما عرضة للخطأ ـ الخطأ البشري. وعلى المسؤولين عن التقويم المستمر للعملية، بدلاً من بحثهم عن كبوش فداء ليعاقبوها، أن يتحلوا بصفات العطف والتفهم والغفران. وبهذا يحفزون المعنيين على أن يكونوا أكثر موضوعية وواقعية حيال ما يجري، بما في ذلك أوضاعهم هم أنفسهم. ولا يمكن إشاعة هذا المناخ من الإنجازات إلا في بيئة تشجع عملية التقويم، وليس في بيئة تعاقب المسوؤلين عن عملية بشرية من اتخاذ القرار في حال فشلها.

ولعل من الصعب تحقيق هذا الإجماع الفعال بسبب الفوارق القائمة بين صفوف العاملين في المدينة الجامعية. وإذا استثنينا السلطة المشتركة، نجد أن هناك طبقة دائمة التذمر داخل المدينة الجامعية تجد من الأسهل عليها بكثير أن تتسقط أخطاء المسؤولين من أن تقرّ بأخطائها الشخصية (بعض المدن الجامعية أفضل من غيرها بوضوح في هذا المجال). وما نتحدث عنه هنا هو أحد العناصر التي تسهم في جعل التخطيط الاستراتيجي وتطبيق خطته أكثر فاعلية، عنصرٍ يساعد في تطوير بيئة داخلية جديدة وأكبر أثراً، كما يساعد في إعداد المدينة الجامعية لعقلية إيجابية تتقبّل التغيير بعيد المدى.

تطوير عملية الإدارة الاستراتيجية

التكهن بما ستؤول إليه أي خطة استراتيجية ناجحة هو تطورها إلى عملية إدارة استراتيجية. ومع أن هذا قد يبدو كلاماً مبهماً لا معنى له، إلا أن هناك عدداً من الفوارق البالغة الأهمية بين التخطيط الاستراتيجي والإدارة

الاستراتيجية. فالتخطيط الاستراتيجي هو تحديد ما ينبغي عمله والأسلوب الذي ينبغي على الكلية أو الجامعة أن تحققه به. إنه عملية تحديد شروط البيئة الخارجية، ومن ثم تطوير إدارة للتخطيط تسهم في توافق أوضاع المدينة الجامعية مع البيئة المحيطة بها. والتخطيط الاستراتيجي بطبيعته يمثل البداية، بمعنى أنه عملية اتخاذ القرار في المؤسسة.

وما يأتي بعد البداية، وما ينبغي أن ينبثق عن عملية التطبيق وهي تجري في مسارها، هو نمط جديد من التفكير ونمط جديد لإنجاز الأمور. أما الإدارة الاستراتيجية فهي تختلف عن نمط اتخاذ القرار الذي كان نمطاً تقليدياً في المدينة الجامعية. وهي تطمح إلى ثقافة جديدة وإلى مجموعة جديدة من العلاقات فيما بين الأوساط المؤازرة للمدينة الجامعية. والأهم من هذا وذاك أنها تسعى إلى الارتقاء بعمليات اتخاذ القرار برّمتها وتجعلها ذات طبيعة استراتيجية. وفيما يتابع المعنيّون شؤون حياتهم الاعتيادية ويصلون أحياناً إلى نقاط يواجهون عندها قراراً يجب أن يتخذوه، يصبح الأمر الحاسم عندها هو التساؤل: كيف يمكن أن يؤثر هذا القرار في التوجّه الاستراتيجي للمدينة الجامعية؟ يضاف إلى ذلك أن هذه العقلية ستنتشر في أنحاء المدينة كلها. وهكذا، وفيما تضع الهيئة التدريسية تصاميم بحوثها، ويتفاعل أعضاؤها مع المتعلمين (وهي التسمية التي نأمل أن ينظروا من خلالها وخلال معناها إلى ماكنا نطلق عليهم في هذا الكتاب تسمية: الطلبة)، ويعملون مع زملائهم الآخرين من المدرسين ومع الموظفين والإداريين، فإنهم يدركون أثر أعمالهم في تحقيق صالح كل فرد منخرط في أنشطتهم، وصالح الموقع الاستراتيجي للجامعة. وسيقوم أعضاء الهيئة التدريسية بذلك بشكل فردي في إطار مساعدة مؤسستهم كي تصل إلى توافق أفضل مع ظروف بيئتها المحيطة وتحقق ميزة تنافسية في السوق.

وليست الإدارة الاستراتيجية مجرد ما يمكن أن نتوقعه من الإداريين، بل إنها معنيّة بكل فرد في المؤسسة وبالأسلوب الذي يدير به كل منهم شؤون مسؤولياته. وهذه الثقافة الجديدة في طريقة التفكير والعمل، هي الهدف الأبعد للعملية

الاستراتيجية. وحين تنجز هذه العملية، تصبح المدينة الجامعية جاهزة للتعاطي مع أي فرصة أو تحدٍ أو أزمة قد تطرأ، وستكون تلك العملية قد ساعدت الجامعة في إرساء قابليتها للبقاء على المدى البعيد في سوق تزداد في جوانبه حدة المنافسة.

تحديد أبرز عوامل النجاح

كيف لنا أن نعرف أن عملية التخطيط الاستراتيجي كانت ناجحة؟ إذا تجاوزنا نطاق ما ذكرناه في القسم السابق عن قدرة المدينة الجامعية على الانتقال من التخطيط الاستراتيجي إلى الإدارة الاستراتيجية، نجد أن هناك دلائل عدة أخرى على النجاح. وفي هذا الباب نحدد بعضاً منها ونخوض في بحثه.

قواعد بيانات وافية

إحدى السمات البارزة للتخطيط الاستراتيجي هي أنه بطبيعته يميل إلى جمع البيانات وتحليلها. والمنطق وراء ذلك هو أن المرء لا يستطيع أن يتخذ قراراً مستنداً إلى معلومات إذا لم تكن لديه معلومات. وكلما وسّعت الكلية أو الجامعة قواعد معارفها (معلوماتها) الداخلية والخارجية، تصبح أكثر استعداداً لاتخاذ القرارات في شأن الأرضية التي تربطها بمجموعات أصحاب المصلحة والقضايا بالغة الأهمية. ومن الخطأ الفادح أن نفترض بأن جمع هذه المعلومات حدث يطرأ لمرة واحدة. ونذكّر ثانية أن الأفراد في جميع أقسام المدينة الجامعية، وهم يطورون فلسفة مستدامة في شأن الإدارة الاستراتيجية، لا يأخذون على عاتقهم مسؤولية الحفاظ على تداول قواعد البيانات التي يستخدمونها في سياق اتخاذهم القرارات فحسب، بل ينخرطون أيضاً في أنشطة تكشف لهم قواعد بيانات أخرى تنبثق عن ذلك ويحللونها للحصول على معلومات قد تكون ذات مغزى بالنسبة إلى سلامة أوضاع المؤسسة التعليمية.

وندرك أن ما نطرحه هنا فكرة مذهلة في شأن كليات العالم وجامعاته. ولرُبّ قائل إن أحد الأهداف الجوهرية للكليات والجامعات هو ابتداع المعلومات وجمعها. وهذا صحيح، لكن بيانات المعلومات التي يتم جمعها من قبل الطرف الأكاديمي في المدينة الجامعية ليست بالضرورة هي البيانات التي يبحث عنها الإداريون أو التي تحتاج إليها عملية التخطيط الاستراتيجي. ولقد تبيّن لنا من خلال بحثنا أوضاع الكثير من الكليات والجامعات على مدى السنوات العديدة المنصرمة، أن الكثير من المدن الجامعية لا تملك فكرة كافية عما يدور من حولها، لا بل إن بعضها لا يدري ما يجري بين ظهرانيه. وقد سمح بعض منها لجماعات ضيقة الحجم والأفق ومبعثرة التنظيم بأن تنشأ وتترعرع؛ ونجم عن ذلك أننا يمكن أن نجد أستاذاً في علم الأحياء قد لا تكون عنده فكرة عن نوع الطلاب الذين يقبلهم المسؤول عن مكتب التسجيل (من حيث السجلات الاجتماعية ـ السكانية إضافة إلى السجلات الأكاديمية) أو جوانب التقدم التكنولوجي الجديدة التي تطرأ في مجال الطب.

ومن شأن مقاربة تستند إلى الإدارة الاستراتيجية هنا أن تفرض بأن لا يقتصر إعلام أستاذنا هذا على من يتم قبولهم عبر مكتب التسجيل، بل إن على أستاذ علم الأحياء أيضاً أن يعدّل أسلوب تدريسه في قاعة الدرس تبعاً لذلك. وسيصبح الأستاذ نفسه على دراية أوسع بما يستحدث من تقدم تكنولوجي في مجال الطب لأن لذلك أثراً في إتاحة الفرص أمامه في ميدان البحوث. وهذا أمر مهم بالنسبة إلى الأستاذ الجامعي لأنه قد يسهم في زيادة قدرة قسمه على دعم برامج التفوق التي يقدمها، وهذا بدوره يسهم في إرساء السمعة الجيدة للمؤسسة التعليمية. والأهم من ذلك، أن الأستاذ نفسه قد يتعاون مع موظفي مكتب القبول للإسهام في وضع أسسٍ لمعايير القبول إضافة إلى المساعدة في تحديد طرق لاجتذاب الطلاب. والإدارة الاستراتيجية تولد شراكة بين الهيئتين الإدارية والتدريسية في إطار العمل لتحقيق هدف مشترك: بقاء المؤسسة وازدهارها.

إن السعي إلى امتلاك جملة من قواعد البيانات، وامتلاكها بالفعل، وتنظيمها، واستخدامها، تشكل كلها مصادر لحيازة موقع عظيم من مواقع القوة للمؤسسة التعليمية، وهو ما يتيح لها أن تتمتع بالانفتاح والمعارف الخاصة بجميع المجالات المرتبطة بها داخلياً وخارجياً. ويصب موقع القوة ذاك في إطار المهمة العامة للمؤسسة في توليد المعرفة ونشرها، ويسهم في توفير كوادر أكثر رسوخاً في ميدان اتخاذ القرار في جميع أنحاء المدينة الجامعية.

القوى المناصرة للتغيير

إن الإقرار بالقوى المناصرة للتغيير القائمة داخل الكلية أو الجامعة والعمل معها، يمثلان بوضوح أحد جوانب النجاح في عملية الإدارة الاستراتيجية. ومع أن التخطيط الاستراتيجي ربما كان أول عملية تشمل المدينة الجامعية كلها وتسعى إلى تحديد تلك القوى وتضع الخطط للتعامل معها، إلا أن معرفة طبيعة هذه القوى والعمل معها بشكل وثيق يصبحان طبيعة ثانية في عملية الإدارة الاستراتيجية المستمرة. وبعد تطوير هذا النمط من العقلية الاستراتيجية يصبح من السهل تحديد القوى المنبثقة عن ذلك والالتقاء معها مباشرة قبل وقت طويل من أن يصبح لدى هذه القوى المناصرة للتغيير القدرة على عرقلة العملية.

وتطوير هذا النمط من العقلية الاستراتيجية جزء من عملية لإعادة إضفاء الشرعية يتعين على العديد من الكليات والجامعات أن تتعامل معها ضمن مجتمعنا الحالي في حقبة مابعد العصر الصناعي. ويمكن ربط مستوى وحدة بعض الانتقادات للتعليم العالي التي ذكرها راولي ولوجان ودولينس (1997) بإحساس عام لدى بعض الكليات والجامعات بأنها فوق مستوى الحاجة إلى التغيير، وبأنها محصنة ضد الانتقادات الخارجية، وبأنها لا تحتاج إلى الخضوع للمحاسبة أمام أي جهة سوى نفسها. ولم يعد الوضع كذلك كما هو واضح، فالمدن الجامعية التي تدرك وجود قوى التغيير التي يمكن أن يكون لها أثر عام فيها وتتعامل معها بفاعلية، ليست عرضة لبعض الانتقادات الموجهة من أصحاب المصلحة الخارجيين.

وقد أشرنا سابقاً في هذا الكتاب إلى أن هذه القوى المناصرة للتغيير تتعاظم عدداً وكثافة وسرعة في تغييرها. والمدن الجامعية التي لها ردود فعل إزاء التغيير تجد من الأصعب عليها مواجهة التغيير والتعاطي معه، أما المدن التي تعلمت كيف تتعلم من عملية التغيير، فتجد أنها قادرة على تحصين نفسها ضد أي هجوم أو انتقاد خطير ربما يؤدي إلى كارثة. وهذا مكسب واضح من مكاسب عملية التخطيط الاستراتيجي الناجحة التي تفضي إلى نظام إدارة استراتيجية بعيد المدى.

خيارات التغيير

يمكن أن يمثل التخطيط الاستراتيجي الفرصة الشكلية الأولى التي انتهزتها كلية أو جامعة لكي تدرس خيارات التغيير وفُرَصه. ولربما كان العديد من الكليات والجامعات قد تفهّم أهمية التخطيط الاستراتيجي، لكنه لا يدرك تماماً الخيارات المتاحة أمامه عند شروعه في عملية التخطيط. وحين يستعرض المرء آلاف الوثائق الخاصة بالتخطيط (المتوافرة في المكتبات أو عبر الانترنت)، يدهش من التماثل التام للخطط ومن انعدام التفاصيل. فالكثير منها يبدو أنه خططٌ لوضع الخطط. وينجم عدم وجود تفاصيل عن عدم إدراك لأنواع الخيارات المتاحة وطبيعتها وطريقة عملها. لهذا كانت العملية الناجحة من التخطيط الاستراتيجي هي العملية التي تحدد أنواع الخيارات المناسبة للمدينة الجامعية، كما تحدد أفضلها من حيث أداؤه لصالح هذه المدينة بالذات.

وخيارات التغيير، شأنها شأن قوى التغيير، تبرز بمرور الوقت. وفي الشكل 2-2 عملنا على تحصين بحثنا بإبراز أحد هذه الخيارات وحددناه بالخيار السادس عشر أو النموذج الناشيء في مجال التعليم العالي. وكما كانت الجامعة الافتراضية مفهوماً مدروساً بعناية، بل ظاهرة كانت وليدة خيال جادّ بكل المقاييس قبل حوالي عشرين عاماً، فإن هناك نماذج أخرى مماثلة للتعليم العالي هي في طريقها اليوم إلى الظهور في هذا الميدان. وهذا أمر مؤكد.

ولذلك يجب على قياديي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يفتحوا أعينهم باهتمام ليرقبوا بروز النموذج التالي؛ ولابد أن يكون ذلك حدثاً لافتاً للغاية وينطوي على مكاسب جيدة.

وهناك جانب آخر لمسألة الخيارات هذه يلفت انتباهاً أكبر، وهو أن أحداً يصمم هذه النماذج ويطورها، وربما كانت أي كلية أو جامعة هي التي تطبقها. لكنّ غني عن القول إن الجامعات المتجاوبة لا تقدّم أبداً على تطوير النماذج الجديدة، غير أن الجامعات المتناشطة المُدارة استراتيجياً تُقبل عليها إقبالاً حقيقياً. ولسنا نتنبأ، طبعاً، بمجرد نموذج ناشيء منفرد، بل بعدة نماذج جديدة وبمركَّبات هجينة من نماذج قديمة. وتمثل معرفة الاحتمالات، سواءٌ تمكنت المؤسسة التعليمية من انتهاز الفرص الجديدة باكراً أو بادرت إلى إيجاد مثل هذه الفرص، مكسباً واضحاً من مكاسب عملية التخطيط الاستراتيجي.

قاعدة الموارد البشرية

ربما لا توجد صناعة في العالمين الحاضر والمستقبل أكثر اعتماداً على العنصر البشري فيها من التعليم. وعلى الرغم من أن التعليم في المرحلتين الثانوية والعالية يتعمق يوماً بعد يوم في الولوج إلى عالم التكنولوجيا، فإن هذه التكنولوجيا وساطة وليست غاية. ويعتمد عالم إدارة المعرفة على إبداع البشر وقدرة البشر على التواصل والربط. وتساعد التكنولوجيا التعليم في الوصول إلى متعلمين جدد، وتجعل نقل المعلومات والمعارف أسهل وأكثر فاعلية (وحتى أكثر متعة)، لكنها تعتمد على الكوادر البشرية في برمجتها وتطبيقاتها.

ولقد سعينا على مدى هذا الكتاب إلى أن نوضح أن الخوف من احتمال أن تكون عملية التخطيط الاستراتيجي ضارّة بالعنصر البشري في المدينة الجامعية، لا أساس له. وفي المدى البعيد، نجد أن الاستغلال المبكر لقاعدة الموارد البشرية هو الذي يسهم في نجاح الخطة. والمفروض أن تكون الخطة الاستراتيجية هي المحرك الرئيسي لتحسين كادر الموارد البشرية، وليست طريقة للانحدار به إلى

مرتبة أقل في المدينة الجامعية. وهذا ينطبق على المدرسين والموظفين والإداريين. ويقوم التخطيط الاستراتيجي على الإيمان بأن هناك حالات يكون الجميع فيها رابحين، حيث الأفراد يُحفزون على القيام بالمزيد لأنهم قادرون على القيام بالمزيد (ماكريغر، 1960). صحيح أن كلية أو جامعة ما قد تجد أنها في حاجة إلى أن تتعاطى مع الخليط الذي تضمّه مجموعة ابتدائية من الأفراد ضمن قاعدة الموارد وأن تنخرط في عملية إعادة هندسة على مستوى ما للارتقاء به إلى مستوى الفاعلية الذي تحتاج المدينة الجامعية إليه، لكن هذه العملية يمكن أن تكون نشاطاً يتميز بإنسانية متفهمة، وينبغي أن يكون الهدف منها أن توفر حافزاً إيجابياً لجميع المنخرطين فيه. ومرة ثانية، نجد أن هذا يمثل حالة يكون الجميع فيها رابحين.

والكادر البشري في غاية الأهمية بالنسبة إلى مدينة جامعية جيدة الإدارة وذات توّجه استراتيجي من حيث تحقيق صالحها وتقدمها. ومن نتائج عملية التخطيط الاستراتيجي اكتساب ثقافة جديدة من التعاون والإبداع من شأنها بكل وضوح أن تعود بالفائدة على الجامعة المعنيّة.

قاعدة الموارد

في الفصلين الثاني والثالث، أقمنا النموذج العام لمجال التعليم العالي على أساس عنصرين: الفلسفة والموارد. ومن الواضح، أن على الكليات والجامعات، لكي تتحرك في اتجاه المنطقة 3 (وهي أقل المناطق خطراً)، أن تطور قاعدة موارد راسخة. ومع أننا نضع قاعدة الموارد البشرية في إطار التصنيف الإجمالي للموارد، فإننا نبحث في هذا القسم الموارد الأخرى للمدينة الجامعية والموارد الرأسمالية التي تملكها هذه المدينة أو التي تستطيع أن تملكها. ومن شأن عملية إدارة استراتيجية ناجحة أن تحسّن قاعدة الموارد الرأسمالية للمدينة الجامعية.

والمؤكد أن إعادة تنظيم قاعدة الموارد أو إنشاءها أو توسيعها، كهدف من أهداف العملية بمجملها، يساعد في جعل عملية التغيير أكثر يسراً وقابلية للتحقيق. فإذا كانت مدينة جامعية، مثلاً، تملك بلايين الدولارات في رصيد

هبـاتها الـذي لا حدّ له (وهـو وضع بعـيـد جـداً عن الواقع، لكننا نفتـرض هذا الاحتمال البعيد لإيضاح الصورة)، فليس في الإمكان عمل الكثير لجعلها تحجم عن استغلال أعظم الفرص المربحة التي قد تجدها في البيئة المحيطة بها. وقد يكون هذا عـالماً رائعاً نحب جميعـاً أن نكون جـزءاً منه، لكنه بعـيد المنال كثيـراً بالنسبة إلى معظم المدن الجامعية.

ومع ذلك، فإن تحسين قاعدة الموارد الرأسمالية للمدينة الجامعية يوفر لها حقاً فعالية أكبر وقدرة أعظم على استغلال الفرص المهمة بشكل أفضل. وإذا أخذ المرء في الحسبان الاهتمام المتزايد بمعدلات الرسوم الدراسية المتصاعدة على الدوام، يتضح له أن السبيل الأفضل لتحسين المورد الرأسمالي قد لا ينحصر في رفع معدلات هذه الرسوم. فهذا إجراء قصير الأمد في أفضل الحالات، وسيدفع المؤسسة التعليمية، في المدى البعيد، إلى وضعٍ أقل قدرة على المنافسة في ميدان التكاليف (استغلّ العديد من الكليات الخاصة زيادة التكاليف الدراسية التي أقدم عليها منافسوها لتحقيق مكاسب ذاتية لها. فقد حددت كلية سانت جوزيف في نيويورك وكلية برايركليف تكاليف الدراسة فيها بحوالي 8500 دولار في السنة، وأتاحت للجامعات المحلية الأخرى الخاصة مثلها أن تفرض ضعف هذا المعدل تقريباً). وتحتاج أي مدينة جامعية إلى موارد رأسمالية أكثر ثباتاً ورسوخاً للإسهام في بقائها وفي سلامة أوضاعها على المدى البعيد. فالهبات والمنح والعقود والمنشآت والمرافق ومساحات الأراضي والهدايا، كلها ميادين يجب أن تشملها أي خطة استراتيجية متينة للجامعة أو الكلية. كما أن إرساء علاقات إيجابية جديدة مع جمهرة الخريجين والزعماء المحليين (ربما كانت على شكل علاقة تعليمية مستمرة، أو توفير خدمات أخرى من شأنها أن ترسي أسساً للولاء والدعم المتبادل وتنطلق منها وتحافظ عليها) يمكن أن يتمخض عن توفير إسهامات ضخمة ترفد قاعدة الموارد الرأسمالية للمدينة الجامعية.

اختيار توجّهٍ للنمو المستقبلي

إذا انطلقنا من أن عملية الإدارة الاستراتيجية عملية متكاملة وليست حدثاً طارئاً، فمن المناسب تماماً أن نبحث بشكل متواصل عن فرص النمو في المستقبل، حتى عندما تكون الكلية أو الجامعة تنعم بألق خطة استراتيجية أنجزت بنجاح باهر. التغيير هنا هو مفتاح النجاح، وستبقى مؤسسات التعليم العالي دوماً تحت تأثيره أو أنها تتجزه بنفسها (بينيس، 1966).

ودراسة الفرص المؤدية إلى التغيير، بصفتها عاملاً من عوامل النجاح، إثر نشاط مبدئي على صعيد التخطيط الاستراتيجي، يجدر بها أن تكون فرصة لافتة بقدر أكبر بكثير من النشاط المنطوي على تفتيت الخطة والذي يمكن أن يطرأ في التجربة الأولى. ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا إذا كان النشاط (الحدث) الأول إيجابياً وصادقاً، إذا شعر المعنيون أنهم سيستفيدون من التغيير وإذا أخذت ثقافة جديدة في الانتعاش. وإذا كان شعور المدرسين والموظفين والإداريين والطلاب جميعاً إيجابياً تجاه التغييرات التي حدثت وكانوا متلهفين لكي يُضِفوا المزيد من التحسين على المدينة الجامعية، فهذا دليل واضح على تخطيط استراتيجي ناجح.

شواهد على العقلية الاستراتيجية

في القسم السابق تحدثنا عن أهمية تطوير عقلية تستند إلى فكرة الإدارة الاستراتيجية كجزء من عملية الإدارة الاستراتيجية. وهنا نبرز أهمية القدرة على إدراك أن الأفراد المعنيين في أنحاء المدينة الجامعية يتخذون، بعامة، قراراتهم بطريقة استراتيجية. وبطبيعة الحال، لا يمكن، في الأمد القصير، قياس ذلك؛ لكن الشواهد، في الأمد الأبعد، ينبغي أن تكون أكثر جلاء.

ففي الأمد القصير، قد ينطق المعنيون بلغة استراتيجية تماشياً مع التوجّه المنصوص عليه في وثيقة التخطيط الاستراتيجي. غير أن المدرسين والموظفين، في ميادين لم تتطرق الخطة الاستراتيجية إليها أو لم تؤثر فيها، ربما يعودون

إلى أساليبهم القديمة في مجال اتخاذ القرارات والنهوض بمسؤولياتهم. إن هذه النزعة الكامنة للانتكاس نحو الأساليب البالية هي ما يجعل مرحلة المتابعة من الخطة في غاية الأهمية، لأننا عند الانتهاء من تطبيق الخطة، نجد أن الأشخاص الذين تأثروا بها ينبغي أن يحصلوا على الجزاء بأن يفكروا بطريقة مختلفة فيما يفعلون وفي الأسلوب الذي يؤدونه به. وكان هذا مقصدنا من اعتماد أسلوب التدريب للمورد البشري ومن تطوير أساليب التطبيق التي شرحناها في الفصلين السابع والثامن. غير أن هذا النمط من التغيير يستغرق وقتاً. ويتحتم على المعنيين أن يعتادوا ممارسة هذه الأساليب الجديدة في سلوكهم، وهو الموضوع الذي شرحناه أيضاً في الفصل التاسع. يجب على هؤلاء أن يعتادوا على أن يكونوا مرتاحين لسلوكهم الجديد، كما يجب أن يصبح هذا هو الأسلوب المفضل للأداء.

وهذا المظهر من انعدام الفرص للتمتع بمكاسب عملية التغيير هو السبب في احتمال أن لا يلمس قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون وجود شواهد واضحة على أسلوب التفكير الاستراتيجي في المدى القصير. والأكثر واقعية من ذلك أن نلمس بدايةً بروز مثل هذه الأنماط من عملية اتخاذ القرارات في المدى الطويل بعد أن يعتاد الناس انتهاج السلوك الجديد ويصبحوا مرتاحين إلى أساليبه. وحين يتضح بدرجة أكبر أن المعنيين في أنحاء المدينة الجامعية يتخذون مع ذلك قراراتهم استناداً إلى العقلية الاستراتيجية المأمولة التي عزّزتها الخطة، يلمس القياديون والمخططون عندئذ نجاحاً آخر لعملية الإدارة الاستراتيجية.

تحقيق ميزة استراتيجية والحفاظ عليها

فيما تستمر المنافسة في التصاعد والتنوع، يتحول الوسط الأكاديمي إلى مجال ناشط متعدد الأوجه. وعلى الرغم من أن بعض عناصره ظلت على وضعها المألوف والمستكين، إلا أن الانتقال من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات أدّى

إلى تغييرات غير مسبوقة أحدثت تغييراً ثورياً في الوسط الأكاديمي. وعالمنا الجديد الجريء عالم حافل بالفرص والمخاطر، لكن الوسط الأكاديمي، عبر هذا كله، يزداد قوة وتنوعاً وقابلية للبقاء أكثر من أي وقت مضى.

ويسوؤنا أن لا ينطبق هذا الكلام بشكل عام على المدن الجامعية كل على حدة. فمختلف الكليات والجامعات تعايش تجربة التغيير بطريقة مختلفة؛ فبالنسبة إلى بعضها يعتبر التغيير واقعاً رائعاً، في حين يجد بعضها الآخر من الصعب عليه كثيراً مواجهته. ولقد ولّت الأيام التي كانت عبارة «البرج العاجي» فيها تعني العيش في عالم آخر. فاليوم، أصبح البرج العاجي جزءاً من كل شيء، ومع هذا تواجه بعض الكيات والجامعات صعوبة في التفاعل مع العديد من بقية أجزاء العالم، ناهيك عن فهمها. وربما كان أسوأ ما تحقق أن الكليات والجامعات يتحتم عليها اليوم أن تدخل في منافسة شرسة لاجتذاب الطلاب (المتعلمين) والمدرسين الأكفاء والموظفين والإداريين ذوي الجودة النوعية العالية والموارد المحدودة.

في هذا الكتاب، كنا ندعوا إلى مراعاة أهمية الإدارة الاستراتيجية في الكليات والجامعات من خلال طرحنا خيارات وأساليب استراتيجية محددة للتطبيق، تسهم في جعل المدن الجامعية مؤسسات تنافسية أكثر قدرة وفاعلية في ميدان التعليم العالي المتغير في هذا العصر. وفي وسع إداريي المدن الجامعية ومخططيها الاستراتيجيين أن يحققوا، بالانتقاء الحكيم للخيارات المتاحة لهم، ميزة تنافسية كبيرة لمؤسساتهم. وهذا هو جوهر عملية التخطيط الاستراتيجي. والجزاء يتجسد في الازدهار والنجاح الأكاديمي إلى أمد بعيد.

التواؤم مع البيئة الخارجية

في كتابهم الأول، ذكر راولي ولوجان ودولينس (1997) أن التخطيط الاستراتيجي هو جعل المؤسسة المعنية تتواءم مع أكثر بيئاتها أهمية. وفي هذا الكتاب، عرضنا سلسلة من الخيارات التي يستطيع قياديو المدينة الجامعية ومخططوها الاستراتيجيون الانتقاء منها للعثور على النموذج المحدد بالضبط أو جملة النماذج

التي تحقق أفضل توافق للمدينة الجامعية مع حاجات المجتمع المحلي الذي يحظى بخدماتها. وإعداد بيانات المعلومات عن القوى الخارجية، وإعداد الاستجابات البنيوية للرد بشكل أفضل على هذه القوى، والقدرة على تطبيق الخطة، كلها مؤشرات إلى وجود علاقة سليمة بين المؤسسة التعليمية وبيئتها.

والتخطيط الاستراتيجي لا يقف عند حدود التعرف على البيئة المحيطة، بل إنه شراكة معها. وابتعاد المدن الجامعية عن صورة «البرج العاجي» المقدس، حيث عمالقة المعرفة يولّدون المعلومات للآخرين كي يتعلموا، واتجاهها نحو الإدراك بأن الكيات والجامعات جزء حيوي من كلٍ اقتصاديٍ أكبر بكثير، يجعلها جزءاً من عالم واحد ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببقية أجزاء العالم التجاري والفكري. وبإقرار الكليات والجامعات بهذا التطور المجتمعي والمشاركة فيه، فإنها ستمضي في تقديم الكثير من الجوهر التعليمي المهم الذي ستتابع نوعية الحياة ارتقاءها بالاستناد إليه. وليس هذا هدفاً نبيلاً فحسب، بل هو أيضاً مسألة بقاء، وأحد الأسباب المهمة التي تفرض على كل كلية وجامعة أن تنخرط في التخطيط الاستراتيجي وتطور عملية إدارة استراتيجية.

التوافق مع البيئة الداخلية

من المكاسب الواضحة الأخرى لعملية ناجحة تحويل الثقافة والعمليات الداخلية للمدينة الجامعية. ولنتخيّل عالماً تشكل فيه سياسات المدينة الجامعية ظاهرة إيجابية بدلاً من أن تكون سبيلاً إلى الكارثة، عالماً تتضافر فيه جهود المدرسين والموظفين والإداريين والطلاب لتحقيق الأهداف ذاتها، وحيث الإبداع هو النشاط المحوري الذي يشارك فيه الجميع في المدينة الجامعية مشاركة كاملة، وحيث التعلم لا ينحصر في السعي وراء دارسة برامج أو نيل شهادات بعد قضاء أربع سنوات في الجامعة، بل هو تعلُّم يتنامى من سلسلة متفاعلة ومبدعة من التجارب مدى الحياة. وهذا هو الوعد المنتظر من الوسط الأكاديمي مع حلول عصر المعلومات وما بعده.

ويعتمد تحقيق ميزة تنافسية واضحة وتعزيزها على نوعية الكادر البشري لكل جامعة أو كلية. وبتهيئة الظروف التي تكون فيها الروح الدافعة إلى النجاح والإنجاز هي القاعدة وليس الاستثناء. وبروح التخيلات المعروضة في الفقرة السابقة، يمكن أن يبتهج المعنيون للقيام بأداءٍ أفضل في أعمالهم، ولتحسّن أحوالهم أيضاً. وهذه الدوافع الإنسانية من شأنها أن تشيع، في أرجاء المدينة الجامعية كلها، جواً يشجع على الإبداع والارتقاء بمستوى الكفاءة، الأمر الذي سيعزّز الميزة التنافسية للمؤسسة.

اختيار التميز

التنافس على اجتذاب طلاب (متعلمين) أفضل، وعلى مدرسين أفضل وعلى موظفين وإداريين أفضل، هو أصلاً تنافس شرس ولا سبيل إلا إلى ازدياد ضراوته بمرور الزمن. وتجري على قدم وساق هذه الأيام عملية للانتقال إلى إيجاد مواقع للمؤسسات التعليمية تمتاز بالتفوق وتنأى عن التكرار والنمطية الواحدة المملّة. واليوم، هناك مراكز تفوق بارزة بوضوح وتنتشر في أنحاء عديدة من العالم. ولقد طورت مراكز التفوق هذه ميزة استراتيجية واضحة على برامج (تعليمية) مماثلة في المجالات نفسها التي لا تستطيع أن توفر (ولا توفر) مستويات الجودة النوعية ذاتها (وقد تفرض حتى رسوماً أكبر لقاء ما تعرضه من برامج) أو أنها لم تتوصل إلى طريقة للقيام بمهامها بشكل جيد. وبما أن المتعلمين والموارد تهاجر من الجامعات الأفقر إلى الجامعات الأفضل، فإن الآلية التنافسية تفرض نفسها. وكما يقول المثل: الغني يزداد ثراء والفقير يزداد فقراً.

ومفتاح المسألة هنا هو أن المرء إذا كان متفوقاً أو لم يكن متفوقاً، فإن أمره يعتمد على اختياره أكثر بكثير من اعتماده على قدره المكتوب له. ومع أن قاعدة الموارد لا يمكن أبداً أن تكون واسعة إلى درجةٍ تمكّن كل مدينة جامعية من السعي إلى تقديم برامج متفوقة في كل تخصّص، فإن الخيار الاستراتيجي لمطابقة

موارد المدينة الجامعية المعنية مع حاجات ميدان خدمات معيّنة يشير إلى أنه لابأس في أن لا تحقق الجامعة كل الرغبات لكل الناس، فلا جامعة قادرة، أو يمكن أن تكون قادرة، على ذلك. والمهم، هو انتقاء الخيارات التي تلبي حاجات المجتمع المحلي وتستغل إمكانات التفوق التي تتمتع بها جامعة ما، محققة بذلك ميزة استراتيجية، وهو مايسهم أيضاً في ضمان النجاح على المدى البعيد.

التطبيق الفاعل، مفتاح النجاح

بدأنا هذا الكتاب، وسننهيه، بالإقرار بالمعضلة الجوهرية التي تواجهها كثرة كاثرة من الكليات والجامعات في عملياتها الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي، ألا وهي أن من الأسهل كثيراً التخطيط للتغيير الاستراتيجي من أن نطبّقه على أرض الواقع. وربما كان من العقبات الكأداء في هذا السبيل أن الجامعات لا تدرك خياراتها المتاحة لها أو أنها لا تقدّر تماماً الإمكانات التي في حوزتها لتطبيق تلك الخيارات. لكن الحقيقة لا تتغير، وهي أن الكثير من الخطط الاستراتيجية تمرّ في مخاض عسير عبر إجراءات من التطوير والموافقات لكي ينتهي بها المطاف كمواد تحفظ في ملفات تقبع على رفوف مكتب أحد القياديين الإداريين أو أحد قياديي أعضاء الهيئة التعليمية.

والتطبيق عملية صعبة وقد تنطوي على مخاطر لمجمل الأسباب التي ذكرناها في هذا الكتاب. ويمكننا أن نفهم أنه حين يصل الأمر إلى مرحلة التطبيق، يتردد الكثير من قياديي المدن الجامعية، وحتى مخططيها الاستراتيجيين، في تطبيق الخطة الاستراتيجية أو ربما يخافون ببساطة من ذلك خشية مواجهة معارضة شديدة أو مواجهة الإخفاق. ومع هذا، فإن صالح الجامعة أو ربما بقاءها بالذات، هي المسألة التي على المحكّ هنا. ففي عالم تحتدم المنافسة وتشح الموارد في جميع أرجائه، دونما استعداد للقيام بعملية تخطيط استراتيجي متعمقة ودون توافر الشجاعة لتطبيق النتائج، ستتخبّط المؤسسة التعليمية وتجد أن صراعاتها لابد أن تتفاقم. وعالم المنافسة لا يرحم، وأفضل سبيل لكي تدافع أي كلية أو جامعة عن نفسها فيه هو أن تعتمد نهج التخطيط الاستراتيجي والتطبيق الاستراتيجي.

كلمة اختتامية

مجال التعليم العالي يظل مختلطاً. فهناك كليات وجامعات رائعة في أرجاء العالم تتميز بالابتكار والإبداع والإثارة الفائقة والإسهام في تطوير عالم الألفية الجديدة. وهناك، في المقابل، كليات وجامعات أخرى يبدو أنها في حمأة تصارع، ويبدو أنها لا تدرك القدرات الكامنة، كما يبدو أنها فقدت توجهها. والكثير من هذه المؤسسات التي تجهد في سبيل التحسن (أو حتى البقاء) تفاجأ بأوضاعها وتشعر أنها حرمت من الاحترام اللائق أو المكانة المناسبة. وبعضها لا يدري كيف آلت أموره إلى هذه الحال، لكنه يدرك تماماً أن أوضاعه قد ساءت عما كانت عليه قبلاً وأن مسارات المستقبل لا تبشر بخير.

والمقصود بهذا الكتاب أن يبيّن أن في وسع الكليات والجامعات أن تنتقي خيارات مهمة وواعية تسهم في إرساء أسس راسخة لشرعيتها ومصلحتها. ولقد صمدت عملية التخطيط الاستراتيجي، عبر السنين، في وجه العديد من العواصف، فيما كان البحاثة والممارسون الاختصاصيون يعملون على تطويرها وتحسينها. ومن خلال هذا كله أصبح من الواضح أكثر فأكثر أن التخطيط الاستراتيجي أسلوب عملي لتحديد مهمة واضحة للجامعة وتطوير الخطط لأداء هذه المهمة والتصارع بنجاح في عالم شديد التنافس، وتحقيق الازدهار في نهاية المطاف. وعلى الرغم من أن التخطيط الاستراتيجي في الوسط الأكاديمي يطرح إشكالات وظروفاً فريدة، عندما تستطيع مدينة جامعية أن تحسن تطوير خطتها وتطبيقها، فإن في الإمكان أن تتحرك العملية بالمستوى الجيد الذي رُسم لتحركها في مجال القطاع الخاص. وفي حقبة كالتي نشهدها من مستويات مذهلة من التغير والتغيير والنمو والتطور والتطوير والتنمية، تسهم الإدارة الاستراتيجية في تمكين الكليات والجامعات من تحديد طاقاتها الكامنة واستغلالها. وهذا هو أقصى النجاح للعملية الاستراتيجية برمتها.





الإسناد أ

لائحة مايلز Miles وسنو Snow بالمتغيرات الاستراتيجية

يجب على قياديي المدينة الجامعية، في سياق تقريرهم مقاربة كليتهم أو جامعتهم إزاء السوق، أن يحددوا سمات مؤسستهم قياساً بالأنماط الاستراتيجية الأربعة التي يعرضها مؤلفو الكتاب في الفصل الرابع. وقد أنشأ مايلز وسنو (1978) لائحة بالمتغيرات التي تشير إلى السمات من خلال النمط الاستراتيجي، وهي مدرجة في اللائحة التالية (بمقتطفات من مايلز وسنو، 1978).

المتغيرات الدالة على التوجّه الاستراتيجي حيال السوق من خلال النمط الاستراتيجي

تحديد المجال ورصده

(المؤسسات التعليمية) المدافعة Defender

- مجال البرنامج ـ السوق ضيق ومستقر
- يحتفظ (تحديد المجال) بالتفوق بجرأة في المجال
- يتجاهل التطورات خارج ميدانه

الرائدة Prospector

- المجال واسع وفي حال من التطور المتواصل
- لديه القدرة على رصد مدى واسع من الظروف والاتجاهات والأحداث البيئية

- يحدث التغيير في سوقه

***المحلّلة* Analyzer**

- المجال خليط من المنتجات والأسواق، بعضها مستقر، والأخرى تتغير
- آليات مكثفة لمراقبة ورصد التسويق
- من أتباع التغيير المتحمسين

النمو

المدافعة

- تخترق الأسواق الراهنة إلى أبعاد أعمق
- يتحقق (النمو) بحرص وحذر وبمراحل تدريجية

الرائدة

- من خلال موقعها، في المقام الأول، ضمن أسواق جديدة وتطوير برامج جديدة

المحللة

- من خلال تطوير البرامج والأسواق

المشكلات والحلول العملياتية

المدافعة

- تُحدّث التكنولوجيا للحفاظ على مستوى الكفاءة، تطوير متواصل
- تُنشيء عمليات جوهرية (دمج عمودي) لتحقيق (مستوى عال من) الكفاءة

الرائدة

- التكنولوجيا والموارد تكرس لتطوير برامج جديدة

- التكنولوجيا والموجودات تتجذّر في البشر، وهي ليست عمليات بيروقراطية أو آلية (صمّاء)

المحللة

- جوهر تكنولوجي «ثنائي» ذو عناصر ثابتة ومرنة تضمها إلى بعضها بعضاً جماعة نافذة على صعيد البحوث التطبيقية
- درجة متوسطة من الكفاءة التكنولوجية

الائتلاف المسيطر والتعاقب الإداري

المدافعة

- يتمتع الخبراء الماليون والعملياتيون (الإداريون) بممارسة سلطة كبيرة
- يتمتع الائتلاف بطول العمر ويترقّى من المجالات الوظيفية

الرائدة

- تتمحور السلطة حول التسويق والتطوير الجديد للبرامج
- الائتلاف واسع، وأكثر تنوعاً، وعابر سريع الزوال
- الترقية تأتي من الخارج ومن ضمن المؤسسة على السواء

المحللة

- يتمحور (الائتلاف) حول وظائف السوق، والبحوث التطبيقية والإنتاج

التخطيط

المدافعة

- مكثف وموجّه نحو حل المشكلات، ويجري قبل اتخاذ الإجراءات

- التخطيط يفضي إلى العمل (تطبيق إجراءات) الذي يجري تقويمه بعد ذلك

الرائدة

- واسع وموجّه نحو كشف مواطن المشكلات، ويتوقف على التغذية الراجعة من الإجراءات التجريبية
- التقويم يفضي إلى تطبيق إجراءات تصاع بعدئذ في خطة

المحللة

- (التخطيط) مكثف وشمولي في آن
- التقويم يفضي أولاً إلى التخطيط ومن ثم إلى تطبيق إجراءات

البنية

المدافعة

- بنية (تركيبة) وظيفية تنظيمية
- تقسيم مكثف للعمل ودرجة عالية من «ترسيم» (إضفاء الصفة الرسمية على) المهمات

الرائدة

- بنية تنظيم المنتج
- تقسيم طفيف للعمل ودرجة متدنية من «ترسيم» المهمات

المحللة

- بنية مصفوفية: التقسيمات الوظيفية والبرامجية تعمل بشكل مستقل
- التقسيمات الوظيفية مصنفة في الفئة الرسمية بشكل صارم، في حين أن تقسيمات المنتجات ذات درجة متدنية من الطبيعة الرسمية للمهمات

التحكم

المدافعة

- مركزي، يستخدم نظم معلومات عمودية (غالبرايت، 1973)

الرائدة

- يستند إلى النتائج، حلقات تغذية راجعة أفقية

المحللة

- يدير نظم تحكم مختلفة من الأساس (مركزية بالنسبة إلى الوحدات الوظيفية، ولا مركزية بالنسبة إلى الوحدات البرامجية)

التنسيق وحل إشكالات التضارب

المدافعة

- أشكال غير معقدة وغير مكلفة من التنسيق (أي إجراءات قياسية)
- التضارب بين الوحدات يعالج عبر السلسة الاعتيادية من المراتب القيادية

الرائدة

- أشكال معقدة ومكلفة من التنسيق (أي بوجود منسّقي المشروعات)
- التضارب بين الوحدات يعالج عبر منسقي المشروعات (الخطط) عن طريق المواجهة

المحللة

- أشكال بسيطة ومعقدة معاً من التنسيق تعمل بشكل مستقل
- التضارب يمكن التنبؤ به ويعالج عبر منسقي المشروعات الذين يقومون بدور المحكمين بين الأفراد (المدرِبين) والباحثين التطبيقيين (مطوّري البرامج)

تقويم الأداء والحفاظ على مستواه

المدافعة

- يقارن بين (مستوى) الأداء الحاضر والفترات الزمنية السابقة

الرائدة

- يقارن الأداء الماضي والحاضر مع مؤسسات مماثلة

المحللة

- نظام تقويم ثنائي: الوحدات الثابتة تعتمد مقاييس الكفاءة، ووحدات البرامج تقارن الأداء في مقابل الخطط الموضوعة.

نلفت الانتباه هنا إلى أن (مجال) الاستراتيجية المتجاوبة Reactor ليست مشمولة في اللائحة الآنفة لسببين: أن الإدارة أخفقت في تحديد مقاربة استراتيجية محددة، أو أن المؤسسات المتجاوبة ذات نماذج غير متطابقة وغير ثابتة، ولهذا تبرز خليطاً من سمات المؤسسات المدافعة والرائدة والمحلّلة.

ولذلك ينبغي أن تستخدم اللائحة السابقة كلائحة للتدقيق من أجل تحديد التوجّه الاستراتيجي الإجمالي للكلية أو الجامعة. ونرجو لفت عنايتكم إلى أنه على الرغم من استحالة توافق أي كلية أو جامعة بشكل كامل مع مقاربة استراتيجية واحدة محددة، إلا أنه يجب أن تكون هناك هيمنة لسمات تقارب حدود (المؤسسات) المدافعة ـ المحللة، أو الرائدة ـ المحللة. والمؤسسات التي تكتشف أنها تجمع بين سمات المدافعين ـ الروّاد (وربما بعض سمات المحللين أيضاً) يجب أن تقبل بأن لها سمات المتجاوبين إضافة إلى السمات السابقة.



الإسناد ب

مسرد المصطلحات

أفرز التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية مصطلحات قد تكون ـ وقد لا تكون ـ مألوفة لدى القارئ. لهذا نعرض هنا عدداً من المصطلحات مع تعريفاتها التي استخدمناها في هذا الكتاب. ونستمد معظم هذه التعريفات من كتاب راولي ولوجان ودولينس (1997)، ونضيف إليها بعضاً من تعريفاتنا نحن.

تواؤم: تحديد طبيعة المعرفة بجوانب قوة مؤسسة ما ونقاط ضعفها والفرص المتاحة لها والمخاطر التي قد تواجهها، واستغلال هذه المعرفة من أجل تحقيق التواؤم أو الانسجام بين المؤسسة ومحيطها. والتواؤم يحقق توازناً ناشطاً بين أجواء المؤسسة وبيئتها المحيطة.

البيئة (المحيطة): السياقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والتعليمية التي توجد الكلية أو الجامعة ضمنها. وهي داخلية وخارجية في آنٍ معاً بالنسبة إلى المؤسسة.

التطبيق: تكليف أفراد في المؤسسة بمهام وواجبات محددة لإبراز التوجّه الذي اختارته المؤسسة نتيجة انخراطها في أنشطة التخطيط الاستراتيجي، وبرنامج ضمان يكفل أن يؤدي المكلفون بأداء تلك المهام والواجبات المحددة عملهم بإخلاص وفاعلية ونشاط.

استراتيجي: مايشير إلى العلاقة بين المؤسسة وبيئتها المحيطة.

الخيار الاستراتيجي: خيار من بين جملة من البدائل التي لها مضامينُ تؤثر في المؤسسة برمَّتها وأثرٌ توجيهي كبير في (أعضاء) المؤسسة جميعاً.

اتخاذ القرارات الاستراتيجية: اتخاذ قرارات في شأن الخيار أو الخيارات الأمثل التي تتوافق على النحو الأفضل مع متطلبات الاستراتيجية أو الإدارة الاستراتيجية للمؤسسة.

الإدارة الاستراتيجية: الضمان بأن يسخّر اهتمام المؤسسة وتركيزها للحفاظ على الانسجام الأمثل بين المؤسسة وبيئتها المحيطة.

التخطيط الاستراتيجي: عملية رسمية ترمي إلى مساعدة مؤسسةٍ ما في تحديد وحفظ الشكل الأمثل من تواؤم المؤسسة مع أهم عناصر المجموعة البيئية المحيطة بها.

التفكير الاستراتيجي: ترتيب الخيارات من خلال عمليةٍ تفتح آفاق تفكير المؤسسة على جملة من البدائل والقرارات التي تحدد (طبيعة) التطابق الأنسب فيما بين المؤسسة ومواردها وبيئتها.

الاستراتيجية: مسار عملٍ وتوجّهٍ متفق عليه من شأنه أن يغيّر العلاقة بين المؤسسة وبيئتها، أو يحافظ على تتواؤم يسهم في ضمان قيام شكل أمثل من هذه العلاقة.



المراجع

Ackoff, R. L. *The Democratic Corporation: A Radical Prescription for Recreating Corporate America and Rediscovering Success.* New York: Oxford University Press, 1994.

Allison, G. T. *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis.* Boston: Little, Brown and Company, 1971.

American Association of State Colleges and Universities (AASCU). *Wise Choices for Tough Times: Innovative Resource Reallocation Strategies to Strengthen the University.* Washington, D.C.: American Association of State Colleges and Universities, 1993.

Anthony, R. N., and Young, D. W. *Management Control in Nonprofit Organizations* (5th ed.). Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, 1994.

Argyris, C. *Intervention, Theory and Method.* Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1970.

Argyris, C. *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational.* San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

Association of Governing Boards (AGB). *Priorities.* Winter, 1996, *6*, 10.

Atwell, R. H. "Foreword." In D. J. Rowley, H. D. Lujan, and M. G. Dolence, *Strategic Choices for the Academy: How Demand for Lifelong Learning Will Re-Create Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Axelrod, N. R. "Board Leadership and Board Development." In Robert D. Herman and Associates, *The Jossey-Bass Handbook of Nonprofit Leadership and Management.* San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Barfield, J. T., Raiborn, C. A., and Kinney, M. R. *Cost Accounting: Traditions and Innovations* (3rd ed.). Cincinnati, Ohio: West Publishing Company, 1998.

Barnard, C. P. *The Functions of the Executive.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938.

Barry, D. D., and Whitcomb, H. R. *The Legal Foundations of Public Administration.* St. Paul, Minn.: West Publishing Company, 1987.

Beer, M. *Organization Change and Development: A Systems View.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1980.

Bennett, A. W. "Expanded Outreach at Clemson University: A Case Study." Paper presented at the annual conference of the National

Association of State Universities and Land Grant Colleges, Minneapolis, Minn., June 9, 1994.

Bennis, W. G. *Beyond Bureaucracy: Essays on the Development and Evolution of Human Organization*. New York: McGraw-Hill, 1966.

Bennis, W. G. *Organization Development: Its Nature, Origins, and Prospects*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

Birnbaum, R. "The Latent Organizational Functions of the Academic Senate: Why Senates Do Not Work But Will Not Go Away." In R. Birnbaum (ed.), *Faculty in Governance: The Role of Senates and Joint Committees in Academic Decision Making*. New Directions for Higher Education, no. 75. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Blanchard, P. N., and Thacker, J. W. *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, 1999.

Blau, P. M., and Meyer, M. W. *Bureaucracy in Modern Society* (3rd ed.). New York: Random House, 1987.

Blustain, H., Goldstein, P., and Lozier, G. "Assessing the New Competitive Landscape." In R. N. Katz and Associates (eds.), *Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Bonvillian, G., and Murphy, R. *The Liberal Arts College Adapting to Change: The Survival of Small Schools*. New York: Garland, 1996.

Bozeman, B., and Straussman, J. D. *Public Management Strategies: Guidelines for Managerial Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Brown, D. G. "The University of North Carolina at Asheville." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies*. New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Brown, L. D. *Managing Conflict at Organizational Interfaces*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

Bryson, J. M. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Bryson, J. M. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations, Revised Edition*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Bryson, J. M., and Bromiley, P. "Critical Factors Affecting the Planning and Implementation of Major Projects." *Strategic Management Journal*, 1993, *14*, 319–337.

Burke, W. W. *Organization Development: Principles and Practices*. Boston: Little, Brown, 1982.

Cameron, K. S. "Strategies for Successful Downsizing." *Human Resource Management*, 1994, *33*(2), 189–211.

Carnevale, A. P. *America and the New Economy: How the New Competitive Standards Are Radically Changing American Workplaces*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Chadwick, L. *The Essence of Management Accounting.* (2nd ed.). New York: Prentice Hall, 1991.

Chandler, A. D. *Strategy and Structure.* Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962.

Clark, B. R. "The Insulated Americans: Five Lessons From Abroad." In D. Dill and B. Sporn (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform.* Tarrytown, New York: IAU Press, Pergamon, 1995, 162–164, 374.

Cline, N. M., and Meringolo, S. M. "A Strategic Planning Imperative: The Penn State Experience." In J. F. Williams (ed.), *Strategic Planning in Higher Education.* Binghamton, N.Y.: Haworth Press, 1991, 201–221.

Coate, L. E. *Total Quality Management at Oregon State University.* Corvallis: Oregon State University, 1992.

Cohen, S. S., and Zysman, J. "Countertrade, Offsets, Barter and Buybacks." *California Management Review,* Winter, 1986, *31*(2), 41–56.

Colorado Free University (CFU). "The Quick Facts About Creating a CFU Class." [http://www.freeu.com], 2000.

Commission on Higher Education. *Framework for Outcomes Assessment* (2nd ed.). Philadelphia: Middle States Association of Colleges and Schools, Commission on Higher Education, 1996.

Comte, T. E., and White, R. J. "Northern Kentucky University." *Case Research Journal,* Fall 1999, *19*(4), 65–92.

Cyert, R. M. "Carnegie Mellon University." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

David, B. J. *Milestone Planning for Successful Ventures.* Danvers, Mass.: Boyd and Fraser, 1994.

Davies, G. D. "Higher Education Systems as Cartels: The End Is Near." *Chronicle of Higher Education,* October 1997, *44*(6), A68.

Davis, S. M., and Lawrence, P. R. *Matrix.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977.

Detweiler, R. A. *Case Study: How a Commitment to Technology Advanced Our Strategic Plan.* AGB Occasional Paper, no. 32. Washington, D.C.: Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 1997.

Dill, D. D., and Sporn, B. *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform.* New York: Pergamon Press, 1995.

Dobyns, L., and Crawford-Mason, C. *Quality or Else: The Revolution in World Business.* Boston, Mass.: Houghton-Mifflin, 1991.

Dolence, M. G. "Virtual University Indexes." [http://www.mgdolence.com/tours/virtual1.htm]. Michael G. Dolence and Associates, 2000.

Dolence, M. G., and Norris, D. M. *Transforming Higher Education.* Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995, 7.

Dolence, M. G., Rowley, D. J., and Lujan, H. D. *Working Toward Strategic Change: A Step-by-Step Guide to the Planning Process.* San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Dooris, M. J., and Lozier, G. G. "Adapting Formal Planning Approaches: The Pennsylvania State University." In F. A. Schmidtlein and T. H. Milton (eds.), *Adapting Strategic Planning to Campus Realities.* New Directions for Institutional Research, no. 67. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Drucker, P. F. *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles.* New York: Harper and Row, 1985.

Drucker, P. F. *Managing in a Time of Great Change.* New York: Truman Talley Books/Dutton, 1995.

Duderstadt, J. J. "Can Colleges and Universities Survive in the Information Age?" In R. N. Katz and Associates (eds.), *Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Dyer, W. G. *Team Building: Issues and Alternatives.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977.

The Education Resources Institute (TERI). *Life After Forty.* Washington, D.C.: The Institute for Higher Education Policy, October 1996, *8,* 13–19.

Educational Testing Service. *Major Field Tests: Business II.* Princeton, N.J.: Higher Education Assessment, Educational Testing Service, 1997.

Etzioni, A. Modern Organizations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964.

Evans, J. R., and Dean, J. W. *Total Quality: Management, Organization, and Strategy* (2nd ed.). Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing, 2000.

Farmer, D. W. "Strategies for Change." In L. A. Sherr and D. J. Teeter (eds.), *Total Quality Management in Higher Education.* New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Farrington, G. C. "The New Technologies and the Future of Residential Undergraduate Education." In R. N. Katz and Associates (eds.), *Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Fields, J. C. *Total Quality for Schools: A Suggestion for American Education.* Milwaukee, Wisc.: Quality Press, 1993.

Finkelstein, S., and Hambrick, D. C. *Strategic Leadership: Top Executives and Their Effects on Organizations.* St. Paul, Minn.: West, 1996.

Foote, E. T. II. "The University of Miami." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Freeman, R. E., and Gilbert, D. R. Jr. *Corporate Strategy and the Search for Ethics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1988.
French, W. L., and Bell, C. H. Jr. *Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement* (5th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1995.
Fullan, M., and Miles, M. *The Cutting Edge: Current Theory and Practice in Organization Development*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1983.
Galbraith, J. R. *Designing Complex Organizations*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1973.
Galbraith, J. R. *Organization Design*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977.
Galbraith, J. R., and Kazanjian, R. K. *Strategy Implementation: Structure, Systems and Process* (2nd ed.). New York: West Publishing Company, 1986.
Gijselaers, W. H. "Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory." In L. Wilkerson and W. H. Gijselaers (eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. New Directions for Teaching and Learning, no. 68. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
Gilmour, J. E. Jr. "Participative Governance Bodies in Higher Education: Report of a National Study." In R. Birnbaum (ed.), *Faculty in Governance: The Role of Senates and Joint Committees in Academic Decision Making*. New Directions for Higher Education, no. 75. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Golembiewski, R. T. *Public Administration as a Developing Discipline. Part 1: Perspectives on Past and Present*. New York: Marcel Dekker, 1977.
Greiner, L. E. "Evolution and Revolution as Organizations Grow." *Harvard Business Review*, July-August 1972.
Grimm, C. M., and Smith, K. G. *Strategy as Action: Industry Rivalry and Coordination*. Cincinnati, Oh.: South-Western College Publishing, 1997.
Groves, R.E.V., Pendlebury, M. W., and Stiles, D. R. "A Critical Appreciation of the Uses for Strategic Management Thinking, Systems and Techniques in British Universities." *Financial Accountability and Management*, November 1997, *13*(4), 293–312.
Hackman, J. R., Lawler, E. E. III, and Porter, L. W. *Perspectives on Behavior in Organizations* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1983.
Harrigan, K. R. *Strategic Flexibility: A Management Guide for Changing Times*. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1985.
Harvey, D. F., and Brown, D. R. *An Experiential Approach to Organization Development* (4th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1992.
Hightower, L. "Fact or Fiction: The Relevance of the Strategic Planning Literature to Planning Practices at Small Colleges and Universities."

Paper presented at the 35th annual forum of the Association of Institutional Research, Boston, Mass., May 1995.

Hirschman, A. O. *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970.

Huse, E. F., and Cummings, T. G. *Organization Development and Change* (3rd ed.). New York: West Publishing Company, 1985.

IBM. "Information." [http://www.pc.ibm.com/training/na/na_info_about_pci.html], 2000.

Integrated Postsecondary Education Data System. U.S. Department of Education. [http://nces.ed.gov/ipeds/index.html], 2000.

Janis, I. L. *Victims of Groupthink.* Boston: Houghton-Mifflin, 1972.

Jewell, L. N., and Reitz, H. J. *Group Effectiveness in Organizations.* Glensview, Ill.: Scott, Foresman, 1981.

Johnson, C. A., and Orr, C. L. "Promoting the Work Ethic Among Generation X and N-Gen Students." In P. A. Gallo Villee and M. G. Curran (eds.), *The 21st Century: Meeting the Challenges to Business Education.* Reston, Va.: National Business Education Association, 1999, 16–26.

Johnson, M. D. *Customer Orientation and Market Action.* Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1998.

Katz, D., and Kahn, R. L. *The Social Psychology of Organizations.* New York: Wiley, 1966.

Katz, R. L. "Skills of an Effective Administrator." *Harvard Business Review,* September/October 1974.

Katz, R. N. "Competitive Strategies for Higher Education in the Information Age." In R. N. Katz and Associates (eds.), *Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Katzenbach, J. R., and Smith, D. K. *The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization.* Boston: Harvard Business Press, 1993.

Keller, G. *Academic Strategy.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

Keller, G. "The Changing Milieu of Education Planning." *Planning in Higher Education,* Winter 1994–1995, *23*(2), 23–26.

Kember, D., and Gow, L. "Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning." *Journal of Higher Education.* January/February 1994, *65*(1), 58–74.

Kerin, R. A., Varadarajan, P. R., and Peterson, R. A. "First-Mover Advantage: A Synthesis, Conceptual Framework, and Research Propositions." *Journal of Marketing,* October 1992, 33–52.

Kerr, S. "On the Folly of Rewarding A While Hoping for B." *Academy of Management Journal,* 1975, *18,* 769–83.
Kiker, B. F. *Investment in Human Capital.* Columbia: University of South Carolina Press, 1971.
Kochan, T. A., and Useem, M. (eds.) *Transforming Organizations.* New York: Oxford University Press, 1992.
Kotter, J. P. *Organizational Dynamics.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
Larkley, P. D., and Sproull, L. W. *Advances in Information Processing in Organizations* (Vol. 1). Greenwich, Conn.: JAI Press, 1984.
Lawrence, P. R., and Lorsch, J. W. *Organizations and Environment: Managing Differentiation and Integration.* Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1967.
Lawrence, P. R., and Lorsch, J. W. *Developing Organizations: Diagnosis and Action.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.
Leslie, D. W., and Fretwell, E. K. Jr. *Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
Levine, A. "Higher Education's New Status as a Mature Industry." *Chronicle of Higher Education,* 1997, *43*(21), A48.
Levy, F. S., Meltsner, A. J., and Wildavsky, A. *Urban Outcomes: Schools, Streets, and Libraries.* Berkeley: University of California Press, 1974.
Lewin, K. "Field Theory in Social Science." In D. Cartwright (ed.), *Selected Papers.* New York: Harper, 1951a.
Lewin, K. *Field Theory in Social Science.* New York: Harper, 1951b.
Lewis, R. G., and Smith, D. H. *Total Quality in Higher Education.* Delray Beach, Fla.: St. Lucie Press, 1994.
Likert, R. *The Human Organization: Its Management and Values.* New York: McGraw-Hill, 1967.
London, H. L. "The Death of the University." *The Futurist,* May/June 1987, *21,* 17–22.
Maghroori, R., and Rolland, E. "Strategic Leadership: The Art of Balancing Organizational Mission with Policy, Procedures, and External Environment." *The Journal of Leadership Studies,* 1997, *2,* 62–81.
Marcus, L. R. "The Micropolitics of Planning." *The Review of Higher Education,* Fall 1999, *23*(1), 45–64.
Marguiles, N., and Raia, A. P. *Conceptual Foundations of Organizational Development.* New York: McGraw-Hill, 1978.
Marguiles, N., and Wallace, J. *Organizational Change: Techniques and Applications.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1973.
McClelland, D. C. *The Achieving Society.* New York: Van Nostrand Reinhold, 1961.

McGill, M. E. *Organization Development for Operating Managers*. New York: Amacom, 1977.

McGregor, D. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960.

McKeachie, W. J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher* (8th ed.). Lexington, Mass.: Heath, 1986.

McLean, A. J., Sims, D.B.P., Mangham, I. L., and Tuffield, D. *Organization Development in Transition: Evidence of an Evolving Profession*. New York: Wiley, 1982.

Melan, E. H. *Process Management: Methods for Improving Products and Services*. New York: McGraw-Hill, 1993.

MEMEX Press. "Critical Comparisons of American Colleges and Universities." http://www.memex-press.com//cc/reports/nutshells/188429a.html, 1997.

Miles, R. E., and Snow, C. C. *Organizational Strategy, Structure, and Process*. New York: McGraw-Hill, 1978.

Miles, R. E., and Snow, C. C. "Fit, Failure, and the Hall of Fame." *California Management Review*, Spring, 1984, *26*(3), 10–28.

Mintzberg, H. *The Nature of Managerial Work*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.

Mintzberg, H. "Concept I: Five P's for Strategy." *California Management Review*, Fall 1987, *30*(1), 11–24.

Mintzberg, H. *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: The Free Press, 1994a.

Mintzberg, H. "The Fall and Rise of Strategic Planning." *Harvard Business Review*, January/February 1994b, *72*(1), 107–114.

Modern Language Association. "Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Learning." [http://www.infoplease.com/ipa/ A0193892.html]. Fall, 1995.

Morrill, R. L. "Centre College of Kentucky." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies*. New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Morrison, J. L., Renfro, W. L., and Boucher, W. I. *Futures Research and the Strategic Planning Process: Implications for Higher Education*. Washington, D. C.: ASHE-ERIC, 1984.

Mosher, F. C. *Democracy and the Public Service* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 1982.

Motorola. "Frequently Asked Questions." [http://mu.motorola.com/]. 2000.

Nadler, D. A. *Feedback and Organizational Development*: Using Data-Based Methods. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977.

National Research Council. *Research Doctorate Programs in the United States:*

Continuity and Change. Washington, D.C.: National Academy of Sciences, 1995.

Nutt, P. C., and Backoff, R. W. *Strategic Management of Public and Third Sector Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, 56–72.

Nutt, P. C. *Managing Planned Change*. New York: Macmillan, 1992.

Ouchi, W. G. *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1981.

Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Pearce, J. A. III, and Robinson, R. B. Jr. *Formulation, Implementation and Control of Competitive Strategy* (7th ed.). New York: Irwin McGraw-Hill, 2000.

Penn State University at Hazleton. *Strategic Plan Update: 1999–2000*. [http://www.hn.psu.edu/planning/st_plan_update.htm], 2000.

Peters, T. *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution*. New York: Knopf, 1987.

Peters, T., and Waterman, R. H. *In Search of Excellence*. New York: Random House, 1982.

Pfeffer, J. *Organizations and Organization Theory*. Boston: Pitman, 1982.

Pfeffer, J. *Managing with Power*. Boston: Harvard Business School Press, 1992.

Pfeffer, J., and Salancik, G. R. *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper and Row, 1978.

Porter, M. E. "How Competitive Forces Shape Strategy." *Harvard Business Review*, March/April 1979, 137–145.

Porter, M. E. *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press, 1980.

Porter, M. E. *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: Free Press, 1985.

Pressman, J. L., and Wildavsky, A. *Implementation: The Oakland Project*. Berkeley: University of California Press, 1973.

Rivlin, A. M. *Systematic Thinking for Social Action*. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1971.

Roach, E. D. "West Texas State University." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies*. New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Robbins, S. P., and De Cenzo, D. A. *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, 1998.

Roethlisberger, F. J. *Management and Morale*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1941.

Roskilde University. "A Brief Introduction to Roskilde University." [http://ruk.dk/eng/general/inf-kontor/into.html]. 2000.

Rowley, D. J. "Using KPIs to Start Planning." *Planning for Higher Education,* Winter, 1997, *25*(2), 29–32.

Rowley, D. J., Lujan, H. D., and Dolence, M. G. *Strategic Change in Colleges and Universities: Planning to Survive and Prosper.* San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Rowley, D. J., Lujan, H. D., and Dolence, M. G. *Strategic Choices for the Academy: How Demand for Lifelong Learning Will Re-Create Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Russell, R. D. "Developing a Process Model of Intrapreneurial Systems: A Cognitive Mapping Approach." *Entrepreneurship Theory and Practice,* Spring 1999.

Schein, E. H. *Process Consultation: Lessons for Managers and Consultants,* vol. 2. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1987.

Schein, E. H. *Process Consultation: Its Role in Organization Development.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

Scott, W. R. *Organizations: Rational, Natural and Open Systems.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1981.

Segev, E. "Analysis of Two Business-Level Strategic Typologies." *Strategic Management Journal,* Sept./Oct. 1989, *10*(5), 487–501.

Senge, P. M. *The Fifth Discipline.* New York: Doubleday, 1990.

Sherman, H. *The Strategic Management Process: Readings, Cases and Exercises.* Needham Heights, Mass.: Ginn Press, 1989.

Sherman, H. "A Typology of Strategic Management: Rational, Natural, and Ecological Approaches." *Journal of Management Science and Policy Analysis,* Spring/Summer 1991, *8*(3/4), 332–345.

Sherman, H. "Merging Mini-Paradigms: Organizational Development and Strategic Management." *Proceedings of the Northeast Business and Economics Association.* New Haven, Conn.: Northeast Business and Economics Association, 1999, 34–37.

Shirley, R. C. "Strategic Planning: An Overview." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Simon, H. A. *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Process in Administrative Organizations* (3rd ed.). New York: Free Press, 1976.

Southampton College of Long Island University. *Undergraduate and Graduate Bulletin: 1999–01.* Southampton, N.Y.: Southampton College, 1999.

Steeples, D. W. "Concluding Observations." In D. W. Steeples (ed.), *Suc-*

cessful Strategic Planning: Case Studies. New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Steiner, G. A., Miner, J. B., and Gray, E. R. *Management Policy and Strategy* (2nd ed.). New York: Macmillan, 1982.

Stitt-Gohdes, W. L. "Teaching and Learning Styles: Implications for Business Teacher Education." In P. A. Gallo Villee and M. G. Curran (eds.), *The 21st Century: Meeting the Challenges to Business Education.* Reston, Va.: National Business Education Association, 1999, 7–15.

Stonich, P. J. (ed.) *Implementing Strategy: Making Strategy Happen.* Cambridge, Mass.: Ballinger, 1982.

Swain, D. C. "The University of Louisville." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Swan, J. A., and Clark, P. A. "Organisational Decision-Making in the Diffusion and Appropriation of Technological Innovation: Cognitive and Political Dimensions." *European Work and Organizational Psychologist,* 1992, *2,* 103–127.

Swenk, J. "Planning Failures: Decision Cultural Clashes." *The Review of Higher Education,* Fall 1999, *23*(1), 1–21.

Taylor, F. W. *The Principles of Scientific Management.* New York: Harper and Brothers, 1911.

Thompson, J. D. *Organizations in Action.* New York: McGraw-Hill, 1967.

Thurow, L. C. "The New Economics of High Technology." *Management,* Spring/Summer 1992, 1–7.

Toffler, A. *Future Shock.* New York: Bantam Books, 1970.

Toffler, A. *Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century.* New York: Bantam Books, 1990.

Trachtenberg, S. J. "Preparing for 'Baby Boomers.'" *Chronicle of Higher Education,* March 21, 1997, *43*(28), B7.

Treacy, M., and Wiersema, F. *The Discipline of Market Leaders.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1995.

Tubbs, S. L. *A Systems Approach to Small Group Interaction* (2nd ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1984.

Ulschak, F. L. *Human Resource Development: The Theory and Practice of Needs Assessment.* Reston, Va.: Reston Publishing, 1983.

University of Maastricht, Maastricht, the Netherlands. "Education." [http://www.unimaas.nl/pbl/fdcw/fdcweduc.htm]. 2000.

Van Dusen, G. C. "The Virtual Campus: Technology and Reform in Higher Education." *ERIC Digest.* [http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed412815.html]. 2000.

Vietor, R. H. K. *Strategic Management in the Regulatory Environment: Cases and Industry Notes.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice, 1989.

Walker, O. C. Jr., and Ruekert, R. W. "Marketing's Role in the Implementation of Business Strategies: A Critical Review and Conceptual Framework." *Journal of Marketing,* July 1987, 15–33.

Weick, K. E. *The Social Psychology of Organizing* (2nd ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1979.

Weick, K. E. "Technology as an Equivoque: Sensemaking in New Technologies." In P. Goodman and L. Sproull (eds.), *Technology and Organizations.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Western Governors' University. "Vision, History, and Mission." [http://www.wgu.edu/wgu/about/vision_history.html]. 2000.

Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE). *Exploring the Relationship: A Survey of the Literature on Higher Education and the Economy.* Boulder, Colo.: Western Interstate Commission for Higher Education, 1992.

Whetten, D. A., and Cameron, K. S. *Developing Management Skills: Gaining Influence and Power.* New York: Harper-Collins, 1993.

Wick, C. W., and Leon, L. S. *The Learning Edge: How Smart Managers and Smart Companies Stay Ahead.* New York: McGraw-Hill, 1993.

Wilkerson, L., and Gijselaers, W. H. "Editors' Notes." In L. Wilkerson and W. H. Gijselaers (eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice.* New Directions for Teaching and Learning, no. 68. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Woodside, A. G., Sullivan, D. P., and Trappey, R. J. III. "Assessing Relationships Among Strategic Types, Distinctive Marketing Competencies, and Organizational Performance." *Journal of Business Research,* 1999, *45*(2), 135–146.

Wren, D. A. *The Evolution of Management Thought.* New York: Wiley, 1979.

Yin, R. K., Heald, K. A., and Vogel, M. E. *Tinkering with the System.* Lexington, Mass.: Lexington Books, 1977.

Young, D. W. *Introduction to Financial and Management Accounting: A User Perspective.* Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing, 1994.

Yukl, G. *Skills for Managers and Leaders: Text, Cases and Exercises.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1990.

Zand, D. E. *Information, Organization, and Power: Effective Management in the Knowledge Society.* New York: McGraw-Hill, 1981.









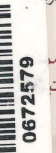
اخطُ الخطوة الآتية

في عملية التخطيط الاستراتيجي

في كتاب «**من التخطيط إلى التغيير**» - وهو الأخير في سلسلة من نوعه - يكمل دانييل جيمس راولي تحديد معالم رؤيته الفريدة لعملية التخطيط الاستراتيجي. ويعرض هذا الكتاب، الذي شارك في تأليفه هيبربيرت شيرمان، أسلوب اتخاذ الخطوة التالية بعد صياغة خطة استراتيجية. ويشرح المؤلفان بإيضاح طريقة تطبيق خطة استراتيجية تواجه التحديات التي لا حصر لها ضمن البيئة المعقدة التي تحيط بميدان التعليم العالي في عصرنا هذا، وتعني النجاح بالنسبة إلى الوسط الأكاديمي.

"من المذهل أن نشهد الفِرَقَ الرياضية التابعة للكليات والجامعات تضع خططاً دقيقة ومفصلة لمبارياتها ضد خصومها، في حين لا يخصص إداريّو تلك المؤسسات التعليمية ما يكفي من وقت، ولا يبذلون ما يكفي من جهد لإعداد الأدوات اللازمة لتطوير «كتاب اللعب» الخاص بها وتفعيله. ومع حلول هذا العصر الجديد من المعلومات الفورية المتوافرة على نطاق الكوكب الأرضي كله، تتزايد أهمية إعداد خارطة تساعدنا في تخطّي العقبات من فوقها ومن حولها، وفي تجنّب المآزق القائمة دائماً، وفي الأخذ بيدنا وبشكل فاعل لاختيار السبيل الأفضل. ويقدِّم لنا راولي وشيرمان مثل هذه الأدوات في هذا الكتاب الجديد الشائق والشامل. وكم أتمنى لو كان هذا الكتاب الرائع متوافراً حين كنتُ رئيساً لقسم جامعي ثم رئيساً للمجلس الأعلى للهيئة التدريسية ثم عميداً في الكليات الجامعية؛ إذاً لكانت مهمّتي في التخطيط أكثر يسراً ومر[...] بكثير".

باري أ. أرماندي، أستاذ (بروفسور) مدرس م[...]
Suny - أولد ويستب[...]




ISBN:9960-54-192-4
9789960541921

موضوع الكتاب: ١- التخطيط الإداري
٢- التنمية الإدارية

موقعنا على الإنترنت:
http:/www.obeikanbookshop.com